EDUCAÇÃO & CONHECIMENTO

Organizadoras

Maria Célia da Silva Gonçalves
Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta

Editora Poisson

5 volume

Maria Célia da Silva Gonçalves
Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta

Educação e Conhecimento

Volume 5

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2023

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial
Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
MSc. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
MSc. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24
Educação e Conhecimento – Volume 5/ Organização: Maria Célia da Silva Gonçalves; Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2023

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-330-0
DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. GONÇALVES, Maria Célia da Silva II. PIMENTA, Daniela Cristina Freitas Garcia III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Seminário Temático II Psicologia do Desenvolvimento em Contextos Educacionais..... 07

Alana Paula Lazzarotto Salvador, Celine Detofeno Maione, Patrícia Soares da Silva, Maria da Glória Ramos dos Santos, Sandra Maria Lopes Rodrigues, Sirlei Reculiano de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.01

Capítulo 2: Orientação profissional na assistência estudantil: desafios e possibilidades de um percurso..... 22

Lucélia Maria Lima da Silva Gomes, Cláudia Basso

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.02

Capítulo 3: A afetividade na educação infantil: sua importância e influência no desenvolvimento da criança 35

Alana Paula Lazzarotto Salvador, Celine Detofeno Maione, Maria da Glória Ramos dos Santos, Sandra Maria Lopes Rodrigues, Sirlei Reculiano de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.03

Capítulo 4: A importância da família no processo de aprendizagem da criança 45

Macksuédina dos Santos Sousa, Alane da Silva Santos, Edivaneide dos Santos Silva, Maksuélia dos Santos Sousa

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.04

Capítulo 5: Musicalização no desenvolvimento infantil 60

Alana Paula Lazzarotto Salvador, Celine Detofeno Maione, Kristian Túlio Ayala Pereira, Maria da Glória Ramos dos Santos, Sandra Maria Lopes Rodrigues, Sirlei Reculiano de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.05

Capítulo 6: A importância da criatividade no desenvolvimento da criança com deficiência 66

Marily Dilamar da Silva, Maria Teresa Silva Santos, Laís de Oliveira Dalle Mulle, Manuella Bastos Silva, Adriana Aparecida Travassos dos Santos, Guido José Warken Filho

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.06

Capítulo 7: Do individual ao coletivo: equipe multiprofissional no atendimento das Necessidades Educacionais Especiais - (NEE) 78

Adriana Sampaio Monteverde Maduro, Brigitt Santos do Nascimento, Gerson de Mendonça Nogueira, Maria Julieta Lima de Oliveira, Suzana Lopes Biazze Campos

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Estado da arte no campo do Proeja integrada à Educação Profissional e Tecnológica - EPT 94

Wilson Barbosa Alves, Deine Danielle Lelis Gori, Jacqueline Pilger Effgen, Rodrigo Soares Lelis Gori, Ana Lissa Pereira Alves

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.08

Capítulo 9: O trabalho docente nas representações sociais de professores iniciantes do Curso de Engenharia da UFPE 128

Marcella Thaiane de Lima Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.09

Capítulo 10: A profissão docente: um estudo com professores substitutos do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco 135

Marcella Thaiane de Lima Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.10

Capítulo 11: A Epistemologia Genética e o pensamento lógico-matemático: um olhar sobre as publicações no Ensino de Matemática 142

Janice Rachelli

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.11

Capítulo 12: Modelagem Matemática no Ensino Remoto: uma prática sobre as grandes epidemias 157

Laynara dos Reis Santos Zontini, Diego Dutra Zontini

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.12

Capítulo 13: Identidade e o ensino da lingua inglesa: reflexões, relações e inter-relações 173

Sylvia Cristina de Azevedo Vitti

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.13

Capítulo 14: Percepções de alunos de inglês sobre oralidade em LE e sobre identidade linguístico-cultural 183

Luciane Cristina Paschoal

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.14

SUMÁRIO

Capítulo 15: Uso de metodologias ativas: a sala de aula invertida numa proposta de encontro entre literatura e direito 199

Elaine Nicolodi

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.15

Capítulo 16: O uso da tempestade de ideias no ensino de literatura: uma proposta pautada em metodologias ativas 213

Viviane Silva de Paula

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.16

Capítulo 17: A Análise SOWT na Educação: possibilidades de verificação da qualidade do ensino 218

Viviane Silva de Paula

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.17

Capítulo 18: A utilização da WEB 2.0 para produção de indicadores da qualidade na educação em uma escola pública de Campo Grande – MS 224

Vanessa Janaína Viana de Oliveira, Arão Davi Oliveira, Erika Karla Barros da Costa

DOI: 10.36229/978-65-5866-330-0.CAP.18

Autores 237

Capítulo 1

Seminário Temático II Psicologia do Desenvolvimento em Contextos Educacionais

Alana Paula Lazzarotto Salvador
Celine Detofeno Maione
Patrícia Soares da Silva
Maria da Glória Ramos dos Santos
Sandra Maria Lopes Rodrigues
Sirlei Reculiano de Oliveira

Resumo: Este relato de experiência visa descrever a primeira observação feita para o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), a qual tinha como objetivo observar o professor como mediador, as zonas de desenvolvimento proximal e eminente e ainda a atividade guia. Nesse traremos o relato do observado durante o período dessa vivência na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Maria Dallafiora Costa – Parma Vida, traremos também a identificação, rotina e história da escola, sua equipe de servidores, seus alunos e suas famílias, enfim, tudo que cerca essa comunidade escolar.

1. INTRODUÇÃO

Compete ao professor, como mediador em meio a seus alunos e os objetos do conhecimento, o trabalho de propiciar espaços e condições de aprendizagem, atendendo todas as suas competências e seus potenciais nos quais novos conhecimentos possam ser vivenciados e incorporados aos já existentes.

Este trabalho faz parte da Disciplina Seminário Temático II, componente curricular transversal à formação em nível superior do curso Licenciatura em Pedagogia, tem como objetivo, elaborar um Projeto de Intervenção realizado em grupo que se iniciou no mês de março a maio de 2018. Para tanto, surge à intenção de elaborar um projeto de intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização e letramento de alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental em tempo Integral Maria Dallafiora Costa - Parma Vida no município de Primavera do Leste-MT.

Para chegar a esta concepção fez-se necessário realizar revisão bibliográfica sobre os fascículos das disciplinas de Psicologia e outros referenciais Científicos que tratam da abordagem de Lev S. Vygotsky acerca do desenvolvimento humano (Mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal e Atividades-guias), pesquisa de campo e trabalho em grupo.

Como referenciais teóricos teremos Leontiev (2001) e Vygotsky (1996) abordaram atividades-guias, Vygotsky (1988, 1991, 1998,1999) abordou mediação e Vygotsky (1984) abordou zona do desenvolvimento proximal. A metodologia utilizada neste projeto baseia-se em um processo de investigação-ação, com intuito de colher informações para a elaboração da Intervenção.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. MEDIAÇÃO

Compreende-se como mediação, a aquisição do conhecimento obtido através de uma ligação intermediaria entre o ser humano e o ambiente. Para Vygotsky (1996), existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos – que são representações mentais que trocam objetos do mundo real. Segundo ele, o desenvolvimento dessas representações se dá, especialmente pelas interações, que induzem ao aprendizado.

Pode-se notar nos trabalhos de Vygotsky (1991), uma afirmação de que a atividade do homem é uma atividade mediada por símbolos e instrumentos, incluindo estes o modo de elementos que se põem entre o sujeito e o objeto para a efetivação de uma atividade, seja por meio da transformação da matéria/natureza, ou da assimilação da cultura.

Para Vygotsky (1999b p.59) a mediação se caracteriza por duas formas: instrumentos e signos que constituem ferramentas que transformam a estrutura dos objetos, e seriam a função de:

> [...] servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo... (Vygotsky, 1988, p. 62).

Os signos e os instrumentos têm uma função de conduzir e controlar a ação do indivíduo sobre o elemento da atividade, norteando suas mudanças. Criando meio de atividade interna orientando para controlar a própria pessoa.

A mediação tem um papel fundamental e importante na formação da consciência humana. Todas as relações humanas são mediadas, seja pelos os dos signos, sobretudo pela linguagem, que nos deixam interagir com o outro. Também tendo um contato com experiências, ou com os instrumentos de afazeres que nos permitem interferir na natureza, e ao fazer isso, desenvolvemos nossa consciência.

2.2. ZONA DO DESENVOLVIMENTO IMINENTE

Trata-se de um conceito criado por Vygotsky (1984), e que define o caminho entre o nível de conhecimento atual de uma criança, nesse caso aquele percurso que a criança já percorreu, sendo este o conhecimento que já está presente em seu repertório diário, aquele que a permite resolver atividades ou problemas sozinhos, sem o auxílio de outra pessoa, com o desenvolvimento que está em formação, onde a criança necessita da ajuda de um adulto ou um colega de mais idade para a realização de tarefas das quais ainda não tem conhecimento, como calçar um sapato, onde a criança tem a idade e formação necessária, porém não sabe faze-lo por não ver outro fazer, e quando tem a oportunidade de observar ou de ser monitorado por outro, esse se torna capaz de realizar a tarefa. Isso quer dizer que a criança tem uma série de informações e o potencial para aprender, porém ainda não completou esse processo, o conhecimento está fora do seu atual alcance, mas não inatingível.

Esse método de verificar o conhecimento está presente nas situações diárias vividas pelos indivíduos, para pesquisar sobre o desenvolvimento infantil, o pesquisador precisa observar o desempenho da criança, o que a mesma é capaz de realizar sem a ajuda de outros, sendo consideradas apenas as conquistas consolidadas e que a mesma tem o domínio, de maneira que esta não tenha influencia ou ajuda de outros. Sendo assim, ao observar deve-se notar se a criança ao desenhar, por exemplo, já é capaz de fazê-lo sozinha ou será preciso se espelhar em outra criança para conseguir fazer. Para ser considerada como capacitada, é necessário que a mesma realize a tarefa sem a ajuda de ninguém.

Para Vygotsky (1984) a capacidade de realizar tarefas de maneira independente, é denominada de nível de desenvolvimento real, no caso é o nível de desenvolvimento que a criança já vivenciou, interiorizou e consolidou, então está qualificada para realizar a tarefa com sucesso sem qualquer tipo de ajuda. Nesse momento de sua vida o resultado do seu processo de desenvolvimento está completo e consolidado.

Devemos ficar atentos para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento da criança, devemos também estar atentos ao nível de desenvolvimento potencial, que é aquele em que a criança não é habilitada a fazer sozinho, mas que com a ajuda de outra esta se torna capaz de realizar. Aqui podemos dar o exemplo da montagem de uma torre com peças, sozinha a criança não consegue, mas se alguém lhe disser ou mostrar como colocar as peças a mesma consegue fazer. Para Vygotsky (1984) não são todos que são capazes de realizar tarefas assim, depende de seu nível de desenvolvimento, isso não ocorre antes de desenvolver tal nível. Uma criança mais nova não é capaz de realizar uma atividade que outra criança três anos mais velha, por exemplo, pois seu amadurecimento ainda não é suficiente para tal.

Essa ideia é fundamental na teoria de Vygotsky (1984), pois ele atribui importância extrema a interação social no processo de transformação e construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual ocorre com a interação desse individuo com diferentes ambientes sociais, ocorrendo assim a construção do ser psicológico de cada indivíduo, pois é diante das vivencias diárias que essa construção vai se consolidando.

É a partir desses dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial, que Vygotsky (1984) ressalta que a zona de desenvolvimento proximal é referente ao caminho que a criança vai percorrer no processo de desenvolver e amadurecer as funções para tornar essas consolidadas, em seu nível de função real. Essa zona de desenvolvimento está em constante transformação, o que a criança consegue fazer hoje com ajuda de alguém, ela irá conseguir fazer sozinha amanhã. O aprendizado desperta o processo de desenvolvimento que vão se tornar parte das funções psicológicas consolidadas do ser. Constantemente os adultos e as crianças mais experientes contribuem para o desenvolvimento dos mais imaturos

2.2.1. ZONA DO DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NA EDUCAÇÃO

Se o aprendizado alavanca o processo de desenvolvimento, então a escola tem um papel fundamental na construção do psicológico dos indivíduos que vivem na sociedade escolar. Mas esse papel só será adequado quando a escola conhecer o nível de desenvolvimento de seus alunos, e dirigir seu ensino as etapas que estes ainda não consolidaram, para desenvolver o conhecimento que ainda não foi incorporado ao seu psicológico, impulsionando seus alunos a novas descobertas.

O processo de ensino-aprendizagem deve partir do nível de desenvolvimento real da criança, com conteúdos a serem desenvolvidos de acordo com os objetivos da escola, estando estes adequados a faixa etária e ao nível de desenvolvimento e habilidade de cada grupo de crianças. O bom ensino segundo Vygotsky (1984) é aquele em que a escola utiliza procedimentos regulares como: demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções. Estes são essenciais na trajetória que o aluno vai percorrer a caminho do aprendizado.

No ensino-aprendizagem, temos também o mecanismo da imitação, que não faz parte somente da sociedade escolar, mas de todos os ambientes sociais. Nesse modelo a criança não produz uma cópia, ela observa e reconstrói o que viu. Vygotsky (1984) não toma a atividade imitativa como um processo mecânico, mas sim como a capacidade em que a criança tem em construir sua possibilidade de amadurecimento. Com relação a atividade escolar, é necessário destacar que a interação entre alunos, provocam intervenções no desenvolvimento das crianças, e estes são importantes no desenvolvimento psicológico e motor de cada indivíduo envolvido no ambiente escolar.

2.3. ATIVIDADE-GUIA

Atividade-guia, segundo Leontiev (2001) é a atividade principal no desenvolvimento da criança em determinado período de seu crescimento cognitivo, no sentido que dela depende as principais mudanças na formação da personalidade e dela depende o surgimento das demais atividades no processo de desenvolvimento.

A atividade-guia se caracteriza na primeira infância, é neste período que será gestada o primeiro ano e marcado pela atividade emocionalmente orientada pelo adulto, é o momento em que o bebê, mergulhado em um entendimento sem palavras conquista grandes mudanças em seu desenvolvimento, com processos sensoriais e motores.

As conquistas alcançadas neste primeiro ano de vida permitirão à criança novas ações e uma novidade na sua condição social. As mudanças na atividade da criança representam exatamente a objetivação das novas qualidades do desenvolvimento em sua relação com as novas demandas sociais. A criança depara-se em um estado de superação de sua condição social anterior, entrando na primeira infância e se engajando numa nova atividade que encaminhará seu desenvolvimento, a atividade objetal-manipulatória.

A atividade objetal-manipulatória é a concepção dos desempenhos psicológicas superiores, que ainda não funcionam na criança em toda a sua complexidade, porém, compete a proeminência para a sua gênese nesse momento do desenvolvimento. Essa atividade junta eventos representativos da atividade-guia da criança, como: reproduzir papel do objeto, brincar com as crianças e adultos.

Vygotsky (1996) ressalta que em cada período do desenvolvimento existem funções que estão em condições privilegiadas para sua formação, ocupando o lugar central nesse processo. Conforme o desenvolvimento acontece e produz transformações no “ser” que se desenvolve, altera-se a qualidade das funções psíquicas e também o lugar ocupado por cada uma delas no quadro geral de desenvolvimento.

Compete-se a percepção de que no primeiro ano de vida tem-se o início da unidade sensorial e motora, entretanto, segundo Vygotski (1996), é na primeira infância que essa unidade irá se complexificar de modo a orientar o desenvolvimento da consciência da criança. As ações com o objeto encontram-se na dependência da relação direta e presencial com ele, ou seja, a criança percebe o objeto, e de imediato intenta tocá-lo, perceber e agir são considerados um ato contínuo.

A relação adulto-criança passa a ser mediada pelos objetos. Essa atividade gera uma necessidade na criança de formar uma comunicação mais ativa com o adulto, por meio da linguagem. A inteligência transformada pela linguagem permite à criança conhecer novos aspectos da vida real, novas qualidades dos objetos, ainda desconhecidas, além de dar um novo formato também aos demais processos mentais, assim como atenção, memória e pensamento. Conforme a criança tem um domínio sobre as ações com objetos e expõe um desenvolvimento claro da linguagem, passa a ter lugar a concepção de todos os métodos psíquicos e, logo, o desenvolvimento da personalidade da criança. Como aponta Elkonin (1969), a criança vai manejando os objetos e adquirindo novos conhecimentos e novas habilidades, que possibilitam o desenvolvimento em um nível mais alto, o qual, por sua vez, permite a sua participação em uma experiência mais complicada e o estabelecimento de relações mais complexas com a realidade.

O desenvolver do aprendizado da criança se dá através da atividade-guia, que vai se desenvolvendo nos seus desempenhos mentais e nas formas de relações mais implexas com o mundo real. Segundo Vygotsky (1996), todas as funções infantis estão imersas inicialmente na percepção. É por meio da atividade-guia que a criança vai desenvolvendo as suas funções psíquicas e estabelecendo relações mais complexas com a realidade.

3. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

3.1. IDENTIFICAÇÃO

A Escola municipal de 1º grau "Maria Dallafiora Costa", criada pelo decreto Municipal Nº. 630 de 23 de janeiro de 2001, autorizada pela resolução Nº. 244, do Conselho Estadual de Educação, de 16 de agosto de 2001, reconhecida pelo decreto Nº. 1.826/00 está situada à Rua Padre Onesto Costa, Nº 16, no condomínio residencial Pioneiro, em Primavera do Leste/MT.

A escola municipal de 1º grau Maria Dallafiora Costa foi criada pelo decreto municipal Nº 630 do dia 23 de janeiro de 2001 e pela lei Nº 1.661 do dia 13 de dezembro de 2016, mudou-se a denominação para Escola Municipal de Ensino Fundamental em tempo integral Maria Dallafiora Costa – Parma Vida.

3.2. EQUIPE E ATRIBUIÇÕES

As equipes que compõe o quadro da escola são:

Equipe Gestora: Direção, Coordenação Pedagógica, Coordenação Disciplinar, Coordenação do Programa Mais Educação, Coordenação da Parceria, Coordenação do Patrimônio e Serviços, Secretária Escolar e Agente Administrativo.

Corpo Docente: Professores Regentes, Professores e Instrutores das Oficinas, Professores de Educação Física, Apoio Escolar e Auxiliar Bibliotecário (a).

Nutrição: Cozinheiras e os auxiliares do refeitório.

Ambiente: Os auxiliares de serviços gerais responsáveis pela limpeza dos ambientes estão distribuídos em dois grupos: 01 terceirizado e outro pelo quadro efetivo de servidores municipais. Atuam em espaços diferentes na escola. Todos cuidam limpeza dos espaços cobertos, das piscinas e do pátio. Vigilância: Os vigias são do quadro efetivo como servidores municipais e fazem o atendimento da portaria e segurança do local.

3.3. HISTÓRICO DA ESCOLA

O Padre Onesto Costa, primeiro Pároco da Igreja Católica de Primavera do Leste, contando com ajuda de seus amigos da Itália, construiu inúmeras obras sociais e religiosas nesta cidade. O Centro Esportivo Parma foi a obra com a qual ele quis presentear a cidade. Porém seu retorno à terra natal se deu antes mesmo de concluir esta construção. A comunidade Primaverense se mobilizou e sob a coordenação do "Sr. C" finalizaram o essencial em 02 de maio de 1999.

Em meados do ano de 2000 o Projeto Parma Vida, atendendo 120 crianças, advindos do então Projeto social Clube do Amiguinho, instalou-se no Centro Esportivo Parma, recebendo o nome de Projeto Parma Vida, que inicialmente foi ligado à Secretaria de Promoção Social, era desenvolvido em período parcial na modalidade de oficinas. O seu objetivo era atender crianças de famílias carentes dos vários bairros da cidade. O Professor "S" formado em Filosofia, foi nomeado pela Secretaria de Promoção Social, como coordenador, dando continuidade ao que já realizava no projeto anterior. Na sequência com empenho da Prefeitura Municipal e do Padre Onesto Costa, mesmo não residindo mais no Brasil, foi construída, neste espaço, uma Escola para atender a estes mesmos alunos do Projeto Parma Vida.

A Escola Municipal de 1º Grau “Maria Dallafiora Costa” iniciou suas atividades no dia 16 de fevereiro de 2001, em parceria com o Projeto Parma Vida atendendo 500 alunos em período integral. Assim, de 2001 a 2008 a Escola Municipal de 1º Grau “Maria Dallafiora Costa” e Projeto Parma Vida funcionaram de forma complementar, atendendo os mesmos alunos. Durante estes anos a Escola Maria Dallafiora Costa teve a professora “J” como diretora, e o Projeto Parma Vida teve vários coordenadores que foram se sucedendo a cada ano, sendo o primeiro deles o professor “S”.

As atividades oferecidas no Projeto Parma Vida, sempre foram organizadas em forma de oficinas e as primeiras foram: dança, música, artesanato, viveiro, jardinagem, várias modalidades esportivas, reforço escolar, natação, fanfarra e padaria. As crianças recebiam café da manhã, almoço e lanche.

Os alunos maiores eram muito resistentes e reclamavam constantemente do estilo da escola que exigia a obrigatoriedade em fazer todas as oficinas e cumprir o horário integral. Havia muita rotatividade de alunos e nos dois últimos anos (2008, 2009) não foi possível ter o 9º ano do ensino fundamental por não ter o número suficiente de alunos interessados na matricula.

No início do ano letivo de 2009, a secretaria de Educação nomeou nova diretora para a escola, sendo que a anterior assumia a direção em outra Escola Municipal que estava por iniciar. A professora “L” tornou-se diretora, ao mesmo tempo em que após longa reflexão, foi aceita pela secretaria de Educação, a proposta da Diocese de Guiratinga, e a escola passaram a não mais atender alunos do 6º ao 9º ano, aumentando as vagas que eram mais procuradas para alunos do 1º ao 5º ano. A coordenação do Projeto Parma Vida neste ano foi assumida pela professora “V”.

A experiência vivida nos Projetos Santa Úrsula e Irmão Sol e Irmã Lua mostravam os alunos que frequentavam somente um período (4horas) o projeto e o outro na escola, em locais diferentes, tinha maior aproveitamento. Nos dois casos a família era mais presente, a participação dos alunos era mais entusiasta e a equipe de trabalho tinha mais tempo de intervalo. Desde 2005 a “Ir. I”, tendo assumido a coordenação geral destes projetos, vinha recolhendo as reclamações dos envolvidos e procurando, em parceria com a direção e coordenação, achar outras possíveis alternativas.

Muitas vezes foi apresentada a situação aos diferentes secretários de educação e ao Executivo Municipal até que no final de 2009, houve a proposta da então Secretária de Educação “Sra. E” de se implantar Educação Infantil no prédio da escola com 8 salas e capacidade para mais de 200 crianças de 03 a 05 anos de idade em período integral, ficando ainda a possibilidade para o funcionamento do Projeto Parma Vida para 400 alunos de 06 a 11 anos (1º ao 5º ano escolar) no contra turno da escola, permanecendo no local 4 horas. Foi garantida a possibilidade de atender os alunos até então matriculados na escola em seus respectivos bairros e trouxe a possibilidade de atender crianças na educação infantil visto que havia grande carência de vagas no Município. Tanto da parte da Gestão Municipal como da Diocese houve consenso e a mudança se concretizou. Estabeleceram-se os novos termos da parceria entre a Diocese de Guiratinga e a Prefeitura Municipal para o funcionamento e manutenção da escola e do Projeto que assim funcionou até o final de 2011.

Portanto, por dois anos consecutivos (2010 e 2011) a Escola Municipal Maria Dallafiora Costa foi totalmente desarticulada do Projeto Parma Vida porque atendiam alunos diferentes e em horários diferenciados. Haviam 20 alunos na Educação Infantil (integral) e 400 alunos no Projeto Parma Vida, sendo 200 pela manhã e outros 200 à tarde.

O ano de 2011 foi marcado por um grande impasse: o Ministério Público determinou que os professores e funcionários dos Projetos Parma Vida e Santa Úrsula deveriam ser efetivos e não mais contratados. A Prefeitura considerou inviável esta possibilidade. Foi então que se deu continuidade a um estudo anterior sobre a Criação de uma Escola Integral para crianças de 06 a 11 anos de idade (1º ao 5º ano escolar) no Centro Esportivo Parma com salas anexas para Educação Infantil de 03 a 05 anos de idade no Projeto Santa Úrsula. O novo termo de parceria estabelecida foi assinado aos 04 de novembro de 2011. Porém a nomenclatura da Escola nunca foi alterada e nunca foi legalmente considerada Escola de Tempo Integral.

Com isto, no ano letivo de 2012 a escola voltou a atender o Ensino Fundamental até o 5º ano (no Centro Esportivo Parma) e manteve a Educação Infantil, porém como extensão funcionando no Centro Emaús, onde se desenvolvia até então o Projeto Santa Úrsula.

Neste recomeço o enfoque foi para a educação em Tempo Integral e não mais como duas partes distintas (escola e projeto). Todas as ações tendem a um trabalho pedagógico interdisciplinar e integração entre todos os setores da comunidade escolar como uma única obra educacional. Nos anos de 2012 e 2013 o diretor da Escola Maria Dallafiora Costa o Professor “S” e a coordenadora da Educação Infantil a professora “R”. Deste então não existe mais coordenação separada do Projeto Parma Vida, mas uma equipe gestora que coordena toda a ação educativa e organização da entidade.

Em 2014, a professora “M” assumiu a direção da Escola Maria Dallafiora Costa, e pela Lei N. 1.429 de 23 de abril de 2014 foi criada, pela Prefeitura Municipal, a Escola Municipal de Educação Infantil Santa Úrsula Ledóchowska, tendo como diretora a professora “C”, não tendo mais o vínculo com a Escola Maria Dallafiora Costa – Parma Vida, que mantém o atendimento de alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em período integral. A professora “M” passou a ser gestora da Escola Maria Dallafiora Costa – Parma Vida em janeiro de 2015 até dezembro de 2016.

No ano de 2017 o Professor “S” volta a ser o gestor da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Maria Dallafiora Costa - Parma Vida. A partir deste ano a Escola Maria Dallafiora Costa – Parma Vida, que mantém o atendimento de alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental em período integral.

Para o ano de 2018 a gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Maria Dallafiora Costa - Parma Vida é a “Ir. I”.

3.4. COMPOSIÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Maria Dallafiora Costa-Parma Vida, no ano letivo de 2018, esteve composta por 16 turmas: 08 turmas do 1º ano; 04 turmas do 2º ano; 04 turmas do 3º ano, totalizando 400 alunos entre 06 a 08 anos de idade do ensino fundamental.

ETAPA	Quantidade total de alunos	1º Ano	2º Ano	3º Ano
ENSINO FUNDAMENTAL	400	200	100	100

3.4.1. PERFIS DOS ALUNOS

São crianças quase que na totalidade provenientes de famílias de grande carência econômica e com relações familiares bastante vulneráveis e fragilizadas.

A Escola está situada em uma das extremidades da cidade de Primavera do Leste, quase no final do perímetro urbano. Os alunos são provenientes de praticamente todos os bairros da cidade nos quais existem escolas públicas, porém os pais demonstram preferência pela Escola Municipal Maria Dallafiora Costa (MDC) por ser de tempo integral e por ter boas referências em relação ao trabalho disciplinar e pedagógico nela existente. O Transporte escolar é público e é feito por 06 ônibus grandes que percorrem praticamente todos os bairros da cidade para recolher os alunos. Um número bem pequeno mora nas imediações da escola e não utilizam o transporte escolar municipal.

Este é um fator que implica muito, uma vez que os alunos, mesmo tendo o bom atendimento do transporte escolar gratuito, acrescentam praticamente 2:00(duas) horas diárias para a locomoção de ida à escola. Somando às 09:00(nove) horas que permanecem na mesma. Os alunos estão praticamente 11:00(onze) horas diárias envolvidas com a vida escolar, por esse motivo a escola optou em não enviar tarefas escolares para casa, exceto aos finais de semana e incentiva à leitura com livros da própria biblioteca.

3.4.2. PERFIS DOS RESPONSÁVEIS - CONTEXTOS FAMILIARES

Salvo em raras exceções, os alunos têm origem em famílias com algumas características que ajudam a definir o seu perfil.

- Mães batalhadoras na busca da sobrevivência;
- Mães empregadas domésticas e diaristas com jornada de muitas horas diárias e quase sempre sem direitos trabalhistas assegurados;
- Mães separadas de seus companheiros conjugais e quase sempre sem receber a pensão alimentícia, mesmo quando o nome do pai foi incluído no registro da criança;
- Mães solteiras que se abrigam na casa dos pais, de tios, de parentes e que de alguma forma buscam o sustento e a segurança de seus filhos;
- Mães presidiárias quase sempre por tráfico de drogas;
- Mães ausentes e desaparecidas, que deixaram um vácuo no coração e na mente do filho;
- Avós que ao verem os netos desprovidos da responsabilidade paterna ou materna assumem novamente a função de mães;
- Pais que mesmo tendo ficado sozinho após a morte ou separação da esposa cuidam dos filhos, mesmos pequenos;
- Pais que se foram para nunca mais dar notícias deixando a saudade e a decepção aos filhos;

Enfim, os alunos provêm dos mais variados contextos familiares, mas fundamentalmente marcados por perdas e sacrifícios. São famílias que se apoiam na escola de tempo integral como uma âncora que os permitem oportunizar condições de vida mais dignas e prósperas mediante a educação e segurança de seus filhos.

3.4.3. PERFIS DOS PROFESSORES

Refletir sobre Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Maria Dallafiora Costa-Parma Vida é também pensar sobre qual o perfil de profissional de que ela precisa e como formá-lo. É falar sobre um professor competente, com boa formação, que valorize e respeite as individualidades, que tenha responsabilidade social e que se sinta desafiado no trabalho que realiza. Essas são algumas das características do corpo docente da escola de tempo integral.

Além disso, o professor deve preocupar-se com a imagem institucional, com compromisso coletivo de garantir um ensino de qualidade independentemente do nível sociocultural dos alunos e de suas famílias. Em hipótese alguma, mesmo que dissimuladamente, praticar qualquer forma de discriminação. O professor deve estar atento ao contexto escolar e a cada aluno em particular e consciente de sua responsabilidade como educador. Ser um profissional que acredita que toda criança pode aprender. Implica ter didática, paciência e sensibilidade para respeitar o tempo e as diferenças de cada um no processo de aprendizagem.

Assim pode desenvolver as potencialidades do aluno, em contato com a sua realidade, atuando com responsabilidade social sob os princípios da ética. Isto requer capacidade de compreender como se dá o processo de desenvolvimento humano, conhecer as características da infância, da adolescência e identificar as necessidades de cada um. Conhecimento este, imprescindível, sendo que, grande parte do tempo de crianças e jovens é passado na escola.

3.4.4. PERFIS DA EQUIPE PEDAGÓGICA

A equipe pedagógica da Escola Maria Dallafiora Costa é composta por direção, secretária e coordenadoras no qual tem o compromisso de administrar com responsabilidade sem distinção olhando para um todo, professores, funcionários, alunos, pais e a comunidade escolar.

O trabalho pedagógico é de suma importância dentro da escola por isso o profissional precisa dominar as habilidades e competências que tal função lhe confere para que as metas apresentadas sejam atingidas.

3.4.5. PERFIS DOS DEMAIS SERVIDORES DA ESCOLA

Para que as metas sejam atingidas é necessário que exista um elo entre todos os funcionários envolvidos no processo e isso deve existir desenvolvendo suas atribuições com responsabilidade, honestidade, cooperação e acima de tudo olhando sempre o objetivo maior que é o aluno.

3.4.6. HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO E ROTINA DIÁRIA

As crianças chegam à escola às 07:00 (sete) horas e são acolhidas no pátio da Escola em meio às árvores e ainda com o canto dos pássaros que rapidamente se retiram para dar espaço ao som das 400 vozes infantis que tomam conta do espaço. As crianças são organizadas em filas, cumprimentam a equipe que as acolhe e se dirigem a uma área coberta onde se posicionam diante do nome de sua turma, que por sinal é um valor(ético/moral) que deve ser assumido ao longo do ano. Neste momento a diretora as

acolhe, dirige a oração da manhã, homenageia os aniversariantes e semanalmente dirige o momento cívico com a execução do Hino Nacional.

A seguir as crianças das 08 turmas seguem para a sala de aula com os professores que trabalharão ao longo de toda a manhã as disciplinas do Núcleo Comum (uni docência). Enquanto que as demais 08 turmas dirigem-se para 4:00 horas da parte diversificada (oficinas). No período da tarde as crianças que estavam em salas da regência passam a frequentar as oficinas e os que estavam nas oficinas vão para as salas e estudam as disciplinas do Núcleo Comum (uni docência).

Os alunos do 1º ano terão três manhãs e duas tardes para o Núcleo Comum e o no horário contrário terão oficinas, já o 2º e 3º ano terão duas manhãs e três tardes para o Núcleo Comum e o no horário contrário terão oficinas.

Assim até às 16:00 horas os alunos permanecem na Escola. O trajeto da casa para a escola e da escola para casa é feito pelo transporte escolar municipal, pois a grande maioria dos alunos moram em bairros bem afastados. Os motoristas desenvolvem um papel de verdadeiros educadores primando pela segurança e bom atendimento dos alunos.

Intervalo do almoço:

Os alunos fazem a refeição do almoço e em seguida tem atividades dirigidas pelas quais passam uma vez na semana sob a orientação de auxiliares educacionais e professores com o acompanhamento direto e a presença constante da coordenação e da direção da escola.

Além das inúmeras oficinas pedagógicas durante o dia, também neste intervalo do almoço são realizadas atividades distribuídas em grupos de acordo com a faixa etária: Quadra coberta onde tem atividades esportivas moderadas e a oportunidade de jogar xadrez nas mesas preparadas para este jogo, sendo que eles mesmos trouxeram tampinhas de garrafas descartáveis para servir de peças do jogo; a Literatura Infantil acontece nas sombras das árvores onde tem mesas redondas com banquinhos confortáveis. Ali os alunos leem espontaneamente os livros variados que foram doados por eles mesmos ou por pessoas amigas da escola.

Mais à frente acontece a recreação onde, também na sombra das árvores os alunos podem brincar de amarelinha, trilha, xadrez e outras brincadeiras desenhadas no chão de asfalto e onde as peças do jogo são eles mesmos; outro grupo vai para o Ginásio de Esportes onde fazem atividades esportivas moderadas e espontâneas usando cordas, bambolês, elásticos e outros.

Já na área coberta um grupo tem Jogos de Dominó e Quebra Cabeças, em pequenos grupos. O grupo do 1º ano (cerca de 100 alunos) tem repouso, dormindo por aproximadamente 01 hora após o almoço.

As crianças podem participar ainda duas vezes por semana em grupos opcionais neste intervalo do almoço: grupo de Dança ou grupo do Coral.

Antes de dar início a aula do período vespertino é feito novamente a acolhida de todos os alunos na área coberta da escola, momento em que diariamente são convidadas crianças para cantarem, declamarem poesias, soletrar palavras e outras atividades lúdicas formativas.

Meio ambiente:

No segundo horário da manhã são convidados de 06 a 08 alunos, sempre alternando as crianças, para dedicarem-se ao cuidado com o meio ambiente. Neste tempo eles varrem as folhas secas, regam as plantas, colhem as frutas e verduras e recolhem lixos tragos pelo vento. As crianças fazem isso com muita dedicação e alegria. A ideia é a conscientização da preservação e conservação do meio ambiente, um hábito que as crianças estendem até o ambiente familiar.

Alimentação:

Os alunos e funcionários fazem 03 refeições diárias em dois grupos distintos. O cardápio é estabelecido pelas nutricionistas responsáveis pela merenda escolar e as mesmas visitam frequentemente a escola acompanhando a aplicação do mesmo.

A alimentação é de ótima qualidade toda preparada no dia a ser servida. As crianças fazem as refeições cuidando para não desperdiçar nada. Elas dizem a quantidade de alimentos que desejam, porém não podem rejeitar nenhum tipo de comida, exceto quando tem restrição médica. A resistência maior no início do ano é em relação aos legumes e verduras, mas com o tempo acabam gostando e pedem para repetir.

Durante as refeições se faz também a educação para a alimentação saudável, desde a aceitação de todos os alimentos, passando pela mastigação e postura.

A gratidão é um valor que se preza muito no refeitório desde o agradecimento a quem preparou até o agradecimento a Deus por quem providenciou esta comida.

Despedida:

Ao terminarem as aulas os alunos são acompanhados por seus professores até o estacionamento dos ônibus e são distribuídos conforme os endereços facilitando o retorno seguro as suas casas.

3.5. RELAÇÕES COM OUTRAS INSTITUIÇÕES

As entidades mantenedoras: Prefeitura Municipal de Primavera do Leste e a Diocese de Primavera de Primavera do Leste – Guiratinga são as instituições que trabalham em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Maria Dallafiora Costa-Parma Vida.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GERAL

Aproximar os acadêmicos as temáticas trabalhadas nas disciplinas de Psicologia e suas contribuições para o contexto educacional. Dentro do projeto político-pedagógico do curso, propiciar ao acadêmico o exercício de sua capacidade de pesquisar o fato (objeto de investigação), estimulando-o à reflexão (rigorosa, crítica e de conjunto) de seu entorno pedagógico e social, para que lance “novo olhar” (teoria), uma nova reflexão sobre as práticas e fazeres educacionais (epistemologia da prática), sobre a realidade, pesquisando o contexto e construindo caminhos para sua transformação.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar uma revisão bibliográfica sobre os fascículos das disciplinas de Psicologia e outros referenciais Científicos que tratem da abordagem de Lev S. Vygotsky acerca do desenvolvimento humano.
- Realizar observação de campo, Caracterização da Instituição e Identificação de demandas.
- Elaborar projeto de intervenção.

5. JUSTIFICATIVA

Diante de um diagnóstico feito na Escola Municipal de Ensino Fundamental em tempo integral Maria Dallafiora Costa- Parma Vida, da turma do 1º ano A nos chamou a atenção o aluno 1, pelas suas dificuldades em acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos outros colegas (estando bem abaixo do comum para a faixa etária). Fez-se necessário a elaboração desse projeto que visa auxiliar esse aluno a desenvolver melhor sua aprendizagem na alfabetização e letramento de uma forma significativa e lúdica. Este projeto de intervenção também tem o objetivo de interação e inclusão da turma.

Serão trabalhadas atividades com a participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, com métodos lúdicos (atividades-guia) para que o ensino se torne mais dinâmico. O processo de alfabetização não tem fim, começa no início da vida da criança e segue por toda vida, enfim, é um processo continuo e que sempre está em construção. Diante desta afirmação, alfabetização é o foco principal desse projeto.

Ao trabalhar a construção dessas competências, acreditar-se que cada aluno será capaz, ao longo do desenvolvimento do trabalho, de identificar as letras e silabas, tendo a oportunidade de formar palavras.

Esse projeto será mais um passo dado em benefício do aluno, criando estímulo para aprender cada vez mais. Dessa forma, acredita-se que a mediação dessas atividades irá gerar um avanço substancial na formação das palavras e no gosto pela leitura.

Outro ensinamento é o da atividade-guia, que consiste em: desenvolvimento, aprendizagem, ensino, que inicia no desenvolvimento da criança na primeira infância, em suas múltiplas determinações, pois o ensino e os processos de aprendizagem se ocultam ao desenvolvimento aparente da criança.

As salas observadas, bem como suas docentes, encaixam-se no modelo da psicologia do desenvolvimento em contextos educativos estudado por Vygotsky.

6. RELATOS DE OBSERVAÇÃO

Ao observarmos as salas dos 1º anos, a turma do 1° ano A é composta por 27 alunos, sendo 14 meninas e 13 meninos, e o 1° ano C a turma é composta por 24 alunos, sendo 11 meninos e 13 meninas, pode-se compreender uma mediação dos docentes através da ligação entre símbolos e signos, ou seja, com o alfabeto ilustrado com figuras referentes à primeira letra, os encontros vocálicos também ilustrados nas maçãs, os números de 1 a 7 ilustrados com bolinhas referentes as quantidades. Ganha destaque o semáforo do comportamento, que se referem as três emoções comportamentais dos alunos durante o período da aula, são eles: melhorar, atenção e muito bom. Dessa maneira, essas atividades

internas orientam e controlam o desenvolvimento dos alunos, através da mediação dessas professoras.

Em relação à zona de desenvolvimento iminente, refere-se ao nível de desenvolvimento que o aluno se encontra, ou seja, é o nível no qual ele sabe fazer as coisas sozinho, já o desenvolvimento proximal é o que está em formação. Pode-se notar, que aqui o aluno necessita de auxílio no fazer ou aprender, seja com o professor ou um colega que tenha o domínio sobre o novo para o outro.

Nessas duas turmas observar-se que alguns alunos têm necessidade de auxílio, tanto da professora como de outros alunos que já sabem, por exemplo, a contar os desenhos de 1 a 7. Pode-se notar na turma do 1º ano A, que o "aluno 1", precisa de ajuda de um olhar especial, pois o mesmo tem dificuldades de aprendizagem, não conseguindo acompanhar o desenvolvimento da turma em questão, fazendo-se necessário que a professora formule atividades diferenciadas para ele.

Mediante a este caso, a proposta do Projeto de Intervenção procurará atender este aluno, porém, essa intervenção será trabalhada com toda a turma.

7. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com a observação e sondagem identificamos em que nível de escrita e leitura os alunos se encontravam, e a partir delas percebemos a necessidade de trabalharmos atividades voltadas à apropriação e compreensão do sistema de leitura e de escrita, identificação de letras, sílabas e formação de palavras. Nesse cenário sugerimos então o uso da caixa de Jogos pedagógicos contendo: Caça- silabas, Dado sonoro, Batalha de palavras, Troca letras, Bingo da letra inicial, Forca, Dominó com figuras e palavras, Cruzadinhas e complete a palavra.

Outra sugestão foi realizar agrupamento dos alunos considerando o conhecimento de cada um, agrupar os alunos em duplas para criar um espaço de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, reunir as crianças com saberem próximos (e não iguais), para que se possa criar um espaço real de cooperação no processo da escrita. O intercâmbio entre os estudantes, em diferentes agrupamentos, contribui para criar zonas de desenvolvimento proximal, isto é, um pode potencializar o conhecimento do outro que está em formação. Outra vantagem dos agrupamentos sugeridos é a necessidade colocada pela atividade, de um colega justificar as escolhas feitas para o outro. Isto é, na escrita em dupla combina-se de cada um por uma letra e dizer o que escreveu, os dois precisam sustentar suas escolhas.

Com base nos dados acima citados (relatos da observação), evidenciando o "Aluno 1", a proposta escolhida é a sugestão inicial, onde as atividades serão voltadas para apropriação e compreensão do sistema da leitura e de escrita, utilizando-se os jogos pedagógicos.

Duração do projeto: uma semana

Público alvo: alunos do 1º ano "A".

7.1. OBJETIVO GERAL

Contribuir no processo de alfabetização e letramento dos alunos através de atividades-guias, auxiliando-os na identificação de letras, formação de palavras e na leitura.

7.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Formar sílabas e palavras;
- Identificar letras;
- Adquirir aptidões na leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

[1] KOLL, Marta de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010. Disponível em < http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/texto_marta_koll.pdf> Acesso em 20/03/2018.

[2] LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

[3] REGIMENTO ESCOLAR. Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Maria Dallafiora Costa – Parma Vida. Ed. Primavera do Leste, MT, 2017.

[4] UMBELINO, Janaina Damasco. A mediação em Vigotski: Reflexões Sobre um Conceito. Disponível em Acesso em: 30/03/18. VYGOTSKY, Lev S. 1984. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. Disponível Acesso em 20/03/2018.

[5] VIGOTSKI, L. S. (1999b). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/02.pdf> Acesso em 23/03/2018.

[6] VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Capítulo 2

Orientação profissional na assistência estudantil: desafios e possibilidades de um percurso

Lucélia Maria Lima da Silva Gomes
Cláudia Basso

Resumo: A evasão no ensino superior ainda é uma questão preocupante em muitas Instituições de Ensino Superior (IES), decorrente de múltiplos fatores sejam pessoais, institucionais, familiares, sociais e carreira. Muitas estratégias são desenvolvidas no intuito de promover a retenção dos estudantes e, ao mesmo tempo, auxiliar no desenvolvimento de carreira. Nessa perspectiva, esse capítulo apresenta um relato de experiência do Projeto Percursos desenvolvido em uma universidade do Nordeste brasileiro. O projeto teve como objetivo desenvolver ações que favorecessem a reflexão sobre a trajetória profissional e facilitassem a permanência dos estudantes no curso. Para tanto, fundamentou-se na orientação profissional e de carreira e, numa perspectiva multiprofissional, foi utilizado o grupo como método de intervenção. Foram realizadas cinco atividades grupais, com foco no processo de adaptação ao ensino superior e na transição do ensino superior para o mercado de trabalho, tendo prioridade estudantes ingressantes e concluintes de graduação, totalizando 98 participantes. Esse cunho de intervenção mostrou-se relevante dentro do contexto universitário, uma vez que, contribui para os processos de adaptação e sucesso acadêmico. No entanto, desafios se apresentam quanto à adesão às atividades que não dispõem de repasse financeiro.

Palavras-chave: Ensino superior, adaptação acadêmica, transição, orientação profissional.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a inserção de políticas educacionais de acesso e de permanência no ensino superior público[1], a partir do início do século XXI, possibilitou a mudança para um perfil estudantil mais feminino, popular e negro (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [Andifes], 2018). No entanto, a taxa bruta de matrícula entre os mais pobres foi de apenas 5%, na América Latina e Caribe, prevalecendo, ainda, a concentração de matrículas nos estratos sociais mais abastados (LANA, 2020). Nessa direção, pode-se dizer que ainda são poucos os alunos oriundos do sistema público brasileiro que conseguem ter acesso ao ensino superior, o que pode estar relacionado à ineficiência da escola pública, bem como a fatores econômicos apresentados por grande parcela da população brasileira (BASSO; LISBOA, 2018). Desafios que ainda se apresentam para alcance à democratização do ensino superior, principalmente em cenários de crise como o imposto pela pandemia da Covid-19 e o corte de gastos por meio do Legislativo, implicando o recrudescimento da desigualdade no cenário social e educacional, principalmente entre 2020 e 2022.

Portes e Souza (2012, p. 13) afirmam que "a democratização do acesso aos bancos das universidades deve vir acompanhada da democratização do acesso ao conhecimento e do direito à permanência dos estudantes para que possam concluir seus cursos". Desta feita, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sancionado em 2010 por meio do Decreto nº 7.234, figurou e figura como importante instrumento para a permanência do estudante no ensino superior federal. A partir de sua implementação, diversas ações foram desenvolvidas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, buscando minimizar a evasão. Embora o decreto aponte dez áreas que podem ser desenvolvidas nas IFES[2], a maioria das ações apresenta concentração nas áreas de moradia, alimentação e transporte (SANTOS et al., 2015), ainda com cobertura mínima da população de baixa renda das universidades, possivelmente em função do recurso limitado direcionado à assistência estudantil. Salienta-se a importância de tais intervenções por parte da assistência estudantil, pois são, sem sombra de dúvidas, fundamentais e necessárias no combate à evasão no ensino superior. Porém, não são suficientes.

A evasão é considerada um fenômeno multideterminado e longitudinal, que atinge todos os cursos, áreas e tipos de alunos e é resultante "da relação dinâmica e recíproca entre as condições pessoais, as características institucionais e os grupos de interação dos alunos" (BARDAGI, 2007, p. 66), que pode ser agravada pela ausência de políticas institucionais que façam frente à permanência estudantil. Trata-se, portanto, de fenômeno relacionado a diversos fatores (BARDAGI; HUTZ, 2009; BASSO, 2013) como falhas das instituições, aspectos econômico-financeiros e/ou psicológicos dos alunos (BASSO, 2008).

Diversas são as possibilidades de se combater a evasão no ensino superior. Bardagi (2007) afirma que intervenções que foquem na integração das questões do desenvolvimento vocacional se mostram pertinentes, uma vez que a entrada no ensino superior não encerra conflitos relacionados à escolha de um curso, podendo outros se apresentarem face às novas vivências (RODRIGUES; LINS, 2018).

[1] No Brasil, ganhou destaque o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Simplificada (SISU), a Lei de Cotas.

[2] Moradia, transporte, alimentação, creche, atenção à saúde, cultura, esporte, apoio pedagógico, inclusão digital, apoio a estudantes com deficiência e superdotação (BRASIL, 2010).

Conforme Basso (2008, p. 12), iniciar uma formação é um momento propício para o surgimento de novas indagações como por exemplo, "será que fiz a escolha certa? Tenho o perfil? Essa profissão tem a ver comigo? (...)Vou conseguir uma vaga no mercado de trabalho? devo prosseguir ou desistir?". Questões essas muitas vezes embaladas por uma escolha de curso pobre e baseada em informações, geralmente, estereotipadas e inconsistentes (BARDAGI; HUTZ, 2009), que por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), foi baseada no que é possível em detrimento do que é desejado (BRANCO et al., 2016). Associado a isso, os jovens universitários assumem postura passiva, não dedicam tempo para refletir sobre as suas motivações e constroem "seus esboços e projeto, pensando, muitas vezes, em atender ao que o mercado exige" (OLIVEIRA et al., 2020, p. 224). O que se apresentam são problemáticas relacionadas a uma escolha nem sempre assertiva (BARDAGI; HUTZ, 2009; BRANCO et al., 2016) associada à falta de capital informacional (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014) que podem reverberar no abandono ou na reopção do curso, elevando, assim, as taxas de evasão e retenção no ensino superior federal.

Conforme dados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação, realizada pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), 22,5% dos estudantes da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) apontaram interesse em mudar de curso. Dentre os fatores apresentados, apareceram os seguintes: "(...) dificuldades de inserção no mercado de trabalho, após a conclusão do curso, (e) (...) falta de clareza quanto às atribuições e competência do futuro profissional, entre outros" (Universidade Federal de Alagoas [Ufal], 2020, p. 140). Chama a atenção que 54,7% dos estudantes dessa mesma instituição já pensaram em abandonar o curso em função do nível de exigência dele e da dificuldade em conciliar trabalho e estudo.

Nesse sentido, propostas preventivas que possam intervir sobre situações geradoras de conflitos, ou mesmo quando já instalados, seja face à escolha profissional, à adaptação ao ensino superior, à inserção ao mercado de trabalho, bem como possibilitar reflexões sobre a relação homem-trabalho têm se apresentado significativas no contexto universitário. No entanto, o ensino superior é considerado um contexto de vulnerabilidade quando se trata de serviços para o desenvolvimento de carreira (BARDAGI, 2007; RODRIGUES; LINS, 2018), pois tais serviços são pouco frequentes nessas instituições, preponderando aqueles de caráter remediativo com foco no atendimento individual no estudante (SILVA; BARDAGI, 2016). Para Bardagi, Lassance e Paradiso (2003, p. 161) "a universidade não propicia, dentro de seu próprio espaço, um processo de exploração vocacional, considerando, erroneamente, que o aluno já está definido e maduro ao ingressar no ensino superior". Ao mesmo tempo, o contexto universitário se apresenta como local privilegiado para a realização de intervenções em Orientação Profissional e de Carreira (OPC) (PEREIRA; GOUVEIA, 2018) focadas no desenvolvimento profissional, social e cognitivo (SILVA; BARDAGI, 2016) do estudante de graduação, mostrando-se como potente ação afirmativa para a permanência e consolidação da identidade profissional no ensino superior (VALORE; FERRARINI, 2010).

Nessa direção, ações ampliadas por parte da instituição, numa perspectiva interdisciplinar, devem ser implementadas no contexto universitário de maneira que contemple a realidade institucional e as demandas estudantis, mormente aquelas relacionadas ao aumento do quadro de evasão e retenção no contexto universitário. Busca-se relatar a experiência de implantação do Projeto Permanência e Trajetória Profissional no Ensino Superior – *Percursos*, desenvolvido em uma universidade do

Nordeste brasileiro, pela Psicologia da assistência estudantil, com foco em ações que favorecessem a trajetória profissional e fortalecessem a permanência no ensino superior.

2. CONSTRUINDO O(S) PERCURSO(S)

O percurso definido buscou relatar a experiência de implantação de um projeto de OPC em uma universidade do Nordeste brasileiro. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65) "o relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção". Descreve-se, assim, as ações realizadas entre os meses de março e maio de 2021.

A instituição em que foi desenvolvida o projeto está localizada no estado de Alagoas e, atualmente, conta com quatro *campi* e suas respectivas Unidades Educacionais, totalizando 20.594[3] estudantes. Para suporte a estes, dispõe de um setor de assistência estudantil, denominado de Pró-Reitora Estudantil que, respaldada no Decreto nº 7.234, busca desenvolver programas e ações com vistas a reduzir a possibilidade de evasão no ensino superior, com prioridade para o estudante em situação de vulnerabilidade econômica e social. O projeto partiu, mormente, das demandas e discussões oriundas da prática em Psicologia neste contexto. Nesse sentido, o projeto foi, também, uma forma de ampliar o leque de ações de combate à evasão e delimitar a prática em Psicologia, na Assistência Estudantil, prática esta ainda em construção (GOMES, 2020).

No entanto, conforme aponta a prática, a assistência estudantil nesta instituição apresenta certa focalização das ações em áreas como a moradia (por meio de Residência Universitária e Auxílio Moradia) e alimentação (Restaurante Universitário e Auxílio Alimentação), além de bolsa no valor de quatrocentos reais. Tal realidade corresponde ao que apontam alguns estudos (LEITE, 2015; SANTOS et al., 2015; MUSSIO, 2015) sobre as principais ações da assistência estudantil. Não obstante, a Psicologia apresenta experiência recente nesse contexto, datando seu ingresso no fim de 2014. Apenas em 2015, teve início a atividade de acolhimento psicológico (GOMES; OLIVEIRA, 2019), prática individual que se destaca como a principal busca até os dias atuais.

Mas, não somente de ausências se fez o Projeto. Ele partiu das presenças garantidas pela escuta psicológica (MARINHO-ARAÚJO, 2016) do cotidiano universitário, mormente da escuta individual dos estudantes da graduação que apontou: mudança constante de curso; dúvidas quanto à escolha do curso; receio face à entrada no mercado de trabalho; dificuldades de adaptação no ambiente acadêmico, dentre outras.

O Projeto *Percursos* foi criado em 2020 pela Psicologia da assistência estudantil. O projeto se insere, portanto, no âmbito das políticas de acesso e permanência, a partir de ações que visam à promoção da permanência e saúde mental no ensino superior, bem como a prevenção da evasão e retenção. Teve como objetivos desenvolver ações sistemáticas que favorecessem a trajetória profissional e fortalecessem a permanência no ensino superior. Além disso, buscou: propiciar espaços de fala e reflexão sobre aspectos relacionados à trajetória profissional, bem como sobre os impactos da pandemia da Covid-19 para a trajetória profissional; e favorecer a permanência no ensino superior.

As atividades desenvolvidas na primeira edição do projeto ocorreram do início de março ao fim de maio de 2021, voltaram-se para estudantes do início e do fim da graduação e foram ofertadas

[3] Dado referente ao ano de 2020.

para todos os cursos do *campus*, considerando as demandas de cada grupo que estavam relacionadas à proposta do projeto. Para participar, o estudante deveria realizar inscrição prévia por *links* divulgados no *Instagram* da Pró-Reitoria e enviados para o *e-mail* dos estudantes.

Noventa e oito estudantes de graduação, de cursos diversos, participaram das atividades do projeto. Dentre os cursos participantes das atividades para alunos concluintes, destacaram-se Química, Psicologia e Agronomia; nas atividades voltadas para os alunos iniciantes, vieram mais dos cursos de Serviço Social, Química e Matemática.

As técnicas utilizadas foram diversas e consideraram o perfil dos participantes e os objetivos da proposta, sem perder de vista o aporte teórico de embasamento. O grupo informativo, a oficina, o grupo de reflexão foram as principais ações utilizadas, totalizando cinco atividades. De acordo com Soares e Krawulski (2018, p. 51), "técnicas são alternativas para planejar o trabalho, podendo-se, com base nelas e dependendo das especificidades de cada grupo e/ou coordenador, criar algo novo ou realizar adaptações sob medida para determinadas situações". Em função da pandemia da Covid-19, as cinco atividades foram realizadas remotamente, por meio da plataforma *Google Meet.*

Tabela 1 - Atividades do projeto X público-alvo

Atividade	Objetivo	Público-alvo	Participantes
Grupo informativo	Possibilitar reflexões sobre ingresso no ensino superior; informar sobre principais programas e ações da instituição.	Prioridade: estudantes ingressantes	52
Oficina de elaboração de currículo	Auxiliar na elaboração do currículo profissional.	Prioridade: estudantes concluintes	21
Oficina entrevista de emprego	Trabalhar aspectos principais de uma entrevista de emprego.	Prioridade: estudantes concluintes	13
Grupo de reflexão	Possibilitar reflexões sobre conclusão da formação e inserção no mercado de trabalho.	Prioridade: estudantes concluintes	12
Total de participantes			98

Fonte: elaborada pelas autoras, 2023.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO – NO(S) PERCURSO(S) – RELATO DAS ATIVIDADES

Com o PNAES, ações foram desenvolvidas nas IFES, mormente a partir de 2010, buscando ampliar índices de permanência e minimizar a evasão. Defende-se a realização de intervenções diversas, que somadas às já existentes, voltem-se para as dificuldades relacionadas à limitação de "capital informacional" (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014), à escolha profissional e à preparação para o mercado do trabalho, foco do Projeto *Percursos*. Compreende-se a evasão, portanto, como fenômeno multideterminado, longitudinal e que atinge todos os cursos e tipos de alunos (BARDAGI, 2007), podendo estar relacionada a falhas institucionais, a aspectos socioeconômicos e psicológicos (BASSO, 2008).

Nesse contexto, permeado por demandas diversas, invoca também olhares diversos. Projetos que partam da assistência estudantil precisam caminhar para uma proposta interdisciplinar, demarcada pelas trocas constantes entre os diversos profissionais e suas

especialidades e pela integração das disciplinas, de modo a "superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado" (THIESEN, 2008, p. 547). Nessa direção, as primeiras atividades do projeto foram realizadas no início do mês de março de 2021 e foram mediadas por profissionais e estagiários de Psicologia, assistentes sociais e graduandos de Psicologia que faziam parte do Projeto. Contou também com profissionais convidados que mediaram duas das atividades.

As ações desenvolvidas tiveram como pano de fundo a OPC, proposta compreendida como "uma intervenção dedicada à questão da escolha do fazer ao longo da vida de um indivíduo" (SOARES; LISBOA, 2018, p. 19), que busca facilitar a reflexão sobre a relação homem-trabalho, "seja na escolha dos estudos a seguir, nos conflitos surgidos no desempenho do papel profissional ou, ainda, no que diz respeito à reorientação (ReO) ou ao planejamento de carreira (PC)" (SOARES; LISBOA, 2018, p. 17). Cordova e Dias (2020, p. 269) defendem "que os processos de orientação e planejamento de carreira precisam ser contínuos e com especificidades em cada momento da vida do indivíduo, priorizando a perspectiva da relação entre sujeito e a sociedade". Face a essas diversas problemáticas, intervenções que consideram a problemática dos discentes, o contexto institucional e potencialidade dos profissionais podem se apresentar no ensino superior em diversos momentos da formação universitária, uma vez que o processo de decisão do estudante não se encerra quando ele faz a escolha para acessar a universidade.

A atividade de grupo informativo, realizada em um único encontro, com duração de 1h40min, voltou-se, prioritariamente, para alunos ingressantes. Dividida em dois momentos, a atividade buscou: no primeiro momento, propiciar reflexões sobre a inserção no ensino superior, uma vez que o estudante ainda não compreende o seu papel e demandas a ele direcionadas (BASSO, 2013); e, no segundo momento, minimizar lacunas no "capital informacional" (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014), a partir de informações sobre serviços e ações realizados pela universidade, de modo a auxiliar na apropriação "das oportunidades e informações disponibilizadas dentro de cada universidade" (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014, p. 18). A atividade foi realizada duas vezes, em meses distintos, e foi mediada por um profissional de Psicologia e por profissional de Serviço Social, como consta na Tabela 2.

Tabela 2 - Atividade de grupo informativo

	Objetivo	Mediador	Instrumentos
Momento 1	Refletir sobre a entrada e adaptação ao ensino superior e a implicação do estudante na formação.	Psicologia	Dinâmica de Grupo – a Ponte
Momento 2	Democratizar informações sobre a rede de programas e serviços que faziam parte da instituição.	Serviço Social	Slides informativos

Fonte: elaborada pelas autoras, 2023.

De acordo com Coulon (2017, p. 1241), "o sucesso universitário passa pela aprendizagem de um verdadeiro ofício de estudante" que, segundo Carneiro e Sampaio (2011), requer

do estudante universitário a superação das adversidades e a afiliação a um novo contexto, bem como o aprendizado dos seus modos e usos, necessitando situar-se no tempo e no espaço para compreender as regras ali estabelecidas. Entende-se, portanto que a ação é oportuna uma vez que permitiu abordar sobre "as características peculiares e diferenças entre os dois contextos, preparando o aluno para as mudanças a serem enfrentadas" (BARDAGI, 2007, p. 128), uma vez que, nesse momento, o estudante ainda não compreende o seu papel e demandas a ele direcionadas (BASSO, 2013).

A atividade de grupo informativo vai ao encontro da literatura que defende a realização de ações de acolhimento no início da formação com o objetivo de facilitar o processo de inserção no ambiente universitário e auxiliar na prevenção de futuros conflitos e frustrações vocacionais (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003). Atividades semelhantes, voltadas para o estudante ingressante e em OPC, foram encontradas na literatura. Programas de apoio aos calouros (PAC) com o objetivo de facilitar o processo de ingresso do jovem na vida universitária apresentando seus sistemas de funcionamento, créditos, disciplinas, bolsas de estudo e pesquisa, estágios, áreas de atuação profissional foram apresentados por Soares e Lisboa (2018). Na Universidade de São Paulo (USP), encontra-se o Programa de Acolhimento e Integração do Bolsista realizado pelo Serviço de Carreira da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) (PEREIRA; GOUVEIA, 2018). Propostas necessárias e fundamentais que, além de facilitar a inserção no ensino superior, podem auxiliar na reflexão da escolha do curso realizada.

Participaram da primeira atividade 28 estudantes. Os participantes eram, em sua maioria, oriundos do primeiro período de cursos diversos como Serviço Social, Química, Medicina, Arquitetura e Urbanismo, Matemática, Nutrição, Dança, dentre outros. O curso de Serviço Social apresentou maior quantitativo de participantes, o que pode estar relacionado à ênfase na divulgação realizada pela secretaria do curso. Na segunda atividade, realizada no mês seguinte, 24 participaram, sendo todos os alunos oriundos do primeiro período de cursos diversos como Serviço Social, Zootecnia, Química, Psicologia, Ciências Biológicas dentre outros.

As outras ações realizadas pelo projeto priorizaram o estudante concluinte, público para o qual a "experiência de transição é entendida, teoricamente, como fenômeno que se apresenta à consciência dos jovens formandos sob a forma de uma narrativa que articula experiências passadas e expectativas para o futuro em um todo que carrega em si vários significados" (TEIXEIRA; GOMES, 2004, p. 49). Nesse sentido, intervenções voltadas para este público se mostraram pertinentes, como oficinas de elaboração de currículo e preparação para entrevista de emprego e o grupo de reflexão sobre a finalização do curso e a entrada no mercado de trabalho. Tais ações tiveram como objetivo "discutir e trabalhar a inserção dos graduandos no mercado de trabalho" (DIAS; SOARES, 2012, p. 54), e possuem um local privilegiado na instituição de ensino superior. Desta feita, compreende-se que a proposta se vincula ao planejamento de carreira uma vez que estimulou a reflexão sobre o projeto profissional e a complexidade do mundo do trabalho (DIAS; SOARES, 2012).

As oficinas contaram com a participação de uma profissional convidada da área de recrutamento e seleção de pessoas. Realizadas nos dias 15 de maio de 2021 e no 19 de maio de 2021, ambas às 19 horas, tiveram duração de 1h40 mim. A oficina trata-se de técnica que possui enfoque mais vivencial, estando para além do debate e do discurso (FONÇATTI et al., 2016). Pode ter várias sessões, mas cada uma possui objetivos e procedimentos previamente definidos. Ainda segundo Fonçatti et al. (2016), a elaboração de uma oficina deve seguir as seguintes etapas: elaboração de um diagnóstico situacional; identificação das demandas do grupo; levantamento dos objetivos da oficina;

desenvolvimento das atividades a serem realizadas; avaliação dos resultados. Nessa direção, duas temáticas foram desenvolvidas visando à preparação para o mercado de trabalho: elaboração de currículo e a participação em entrevistas de emprego.

Tabela 3 - Oficinas realizadas no projeto

Oficina	Objetivo	Mediador	Instrumentos
1- "Um currículo coerente e atrativo: como fazer?"	- Trabalhar aspectos da inserção profissional e do mundo do trabalho; - Auxiliar na elaboração de um currículo profissional.	Profissional convidado	Slides informativos
2- "Entrevista de emprego: o que e como responder".	Apresentar e dialogar sobre aspectos principais de um processo seletivo.	Profissional convidado	Slides informativos

Fonte: elaborada pelas autoras, 2023.

No que concerne à oficina de elaboração de currículo, 21 estudantes compareceram. Em sua maioria, estavam na etapa final de diversos cursos, como Química, Física, Psicologia, Letras, Agronomia, dentre outros. A segunda oficina, sobre preparação para processo seletivo, especificamente a entrevista de emprego, contou com 13 participantes. Destes, dois eram do curso de Psicologia e dois do curso de Agronomia. Estudantes oriundos de outros cursos também participaram, como estudantes do curso de Física, Letras, História, Direito entre outros.

Ao final das oficinas, os estudantes puderam fazer perguntas e avaliaram como esclarecedoras as atividades, bem como sugeriram vídeos relacionados à temática. Os estudantes apontaram dúvidas referentes às informações que poderiam colocar no currículo, apresentaram preocupação com a ansiedade durante o processo seletivo e abordaram experiências anteriores relacionando-as às informações recebidas. Sugeriram preocupação com o processo seletivo e a busca de "receitas" para seguir. Resultados semelhantes foram também observados por Jager et al. (2018) nas oficinas de elaboração de currículo e comportamento em entrevista realizadas com estudantes universitários. Os autores identificaram insegurança e receio em situações de avaliação, bem como consequente desejo de obter a resposta pronta e correta, ou ter um guia de como se sair bem em um processo seletivo.

Na atividade de grupo reflexivo, também voltada para o aluno concluinte, buscou-se propiciar espaço de apoio psicológico para a fase de transição da universidade para o mundo do trabalho. A escuta psicológica mostrou ser constante a preocupação com a inserção no mercado de trabalho e adiamento do curso por parte de estudantes graduandos cotistas.

A atividade foi divulgada com o título "Estou me formando... e agora? dialogando sobre formação e inserção profissional". Com um total de dois encontros realizados em maio, com duração de 1h30min, a atividade foi mediada por uma profissional de Psicologia. Participaram da atividade 7 alunos no primeiro encontro e 5 alunos no segundo encontro. Esses estudantes eram oriundos de cursos diversos, tais como Ciências

Biológicas, Letras, Direito, Psicologia, Agronomia, Zootecnia, História, sendo dois alunos do oitavo período, três do sétimo e dois do nono período, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Participantes X período do curso

Quantidade de alunos	Período
3	7
2	8
2	9

Fonte: elaborada pelas autoras, 2023.

O primeiro encontro objetivou o acolhimento, a apresentação da proposta e dos participantes, bem como o levantamento das expectativas com relação à atividade; no segundo encontro, buscou-se trabalhar os desafios e possibilidades enfrentados pelos estudantes concluintes face à conclusão e ao mercado de trabalho. Conforme relatado pelos estudantes, a atividade propiciou pensar novas possibilidades de futuro; refletir sobre o planejamento profissional; repensar ou reconstruir a carreira; e reflexões sobre momentos posteriores à saída da universidade. Desta feita, compreende-se que a proposta se vincula ao planejamento de carreira, uma vez que estimulou a reflexão sobre o projeto profissional e a complexidade do mundo do trabalho (DIAS; SOARES, 2012).

Nesse contexto, não podemos deixar de apontar um fator externo que assolou o mundo no fim do ano de 2019: a pandemia da Covid-19. Com ela, os projetos relacionados à formação profissional foram adiados ou precisaram ser reformulados, como a possibilidade de entrar na universidade, sendo as mais prejudicadas as classes sociais mais baixas em função da exclusão digital e da necessidade de trabalhar para auxiliar os familiares ou de concluir o curso e se inserir no mercado de trabalho (OLIVEIRA et al., 2020). São fatores que, somados, reforçam a necessidade de intervenções relacionadas à trajetória profissional como fator de promoção da saúde mental e prevenção da evasão no ensino superior, principalmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade social.

O projeto foi desenvolvido no decorrer da pandemia, momento no qual as IFES, em sua maioria, desenvolviam atividades na modalidade remota para fazer frente ao distanciamento social, medida de contenção à propagação do vírus. Com o projeto não foi diferente: as ações propostas foram adaptadas a essa realidade, buscando ferramentas e técnicas que pudessem ser utilizadas nas atividades.

Ao mesmo tempo que a criação de novas estratégias foram necessárias face ao novo momento, a pandemia também foi tema presente no projeto, compreendida aqui como fator que trouxe e traria consequências para as vivências estudantis, a saúde mental e as perspectivas de futuro. Questiona-se, por exemplo, se as ações relacionadas ao mercado de trabalho e à preparação para saída da universidade teve menor adesão, uma vez que, nesse momento, houve uma certa paralisação quanto ao futuro, ou a conclusão da universidade. Questões que merecem reflexão para as novas ações do projeto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho relatou a experiência de implantação do projeto de extensão Trajetória e Permanência no Ensino Superior – *Percursos*, em sua primeira edição, desenvolvido em uma Instituição Federal do Nordeste brasileiro, pela Psicologia da assistência estudantil.

O projeto foi criado em 2020 pela Psicologia da Pró-reitoria Estudantil da UFAL e partiu da constatação da ausência de ações coletivas e das demandas relacionadas à Orientação Profissional e de Carreira. Apresentou como objetivos desenvolver ações sistemáticas que favorecessem a trajetória profissional e fortalecessem a permanência no ensino superior. Além disso, buscou propiciar espaços de fala e reflexão sobre aspectos relacionados à trajetória profissional, bem como os impactos da pandemia da Covid-19 para a trajetória profissional. O projeto se insere no âmbito das políticas de acesso e permanência, a partir de ações que visavam à promoção da permanência e saúde mental no ensino superior, assim como a prevenção da evasão e retenção.

As intervenções realizadas voltaram-se para o processo de adaptação no ensino superior e para a transição do ensino superior para o mercado de trabalho. As propostas apresentaram-se como importantes ferramentas para o processo de afiliação ao ensino superior (COULON, 2017; CARNEIRO; SAMPAIO, 2011), para a consolidação da identidade profissional e como potente ação afirmativa para a permanência nesse nível de ensino (VALORE; FERRARINI, 2010).

Considerando o número de inscritos e de participantes, podemos afirmar que a adesão representou menos de 50% dos inscritos, sugerindo baixa adesão às atividades. Concordamos com Silva et al. (2020) quando afirmam que a pouca adesão sugere baixa percepção, por parte dos discentes, da importância do planejamento de carreira durante a formação universitária. Ao mesmo tempo, perceberam-se a articulação e a comunicação entre os setores, no espaço acadêmico, como ferramentas impulsionadoras da participação estudantil. É importante destacar que se trata de projeto recente, com ações ainda não realizadas pelo setor em questão e/ou na universidade. Carece, portanto, de mais tempo para conhecimento da comunidade acadêmica, adesão e melhorias, considerando as demandas do contexto universitário. Além disso, não se pode deixar de mencionar o momento atual representado pela pandemia que pode ter afetado a adesão dos estudantes quanto à disponibilidade de horário e à conectividade. Estratégias, como a ampliação da divulgação com outros atores institucionais como os Centros Acadêmicos, poderão facilitar a adesão.

De modo geral, considera-se que as atividades realizadas pelo projeto vão ao encontro das demandas apresentadas pelos estudantes universitários, as quais, caso não trabalhadas, podem afetar a permanência na universidade. Sabe-se que a grande maioria dos estudantes da UFAL encontra-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, conforme nos apontou pesquisa do FONAPRACE de 2019, reforçada pelo *e-book* sobre perfil discente da UFAL de 2020. No entanto, as ações do projeto dialogam com a proposta da assistência estudantil da IFES numa perspectiva universal e mais ampliada, voltada não apenas para estudantes nesse perfil. Ressalta-se a importância do trabalho em equipe multiprofissional, inerente ao projeto, devendo se fazer mais presente nas ações da assistência estudantil da instituição. Avalia-se que as atividades realizadas são importantes instrumentos de intervenção em OPC e auxiliam na reflexão e na preparação do estudante para a formação profissional e humana.

Face ao exposto, é oportuno afirmar que a discussão sobre a permanência no contexto universitário deve se estender a todos os segmentos da instituição, bem como o planejamento e a avaliação das ações. Essas deverão considerar as especificidades institucionais, dialogando com “as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (BRASIL, 2010). Reforça-se aqui a evasão e a permanência como fenômenos complexos e multideterminados, que requerem olhares e possibilidades de enfrentamento diversos,

demandando articulações necessárias no espaço acadêmico e fora dele. Defende-se, pois, a implantação de propostas que auxiliem no processo de inserção acadêmica e reflitam sobre a relação homem-trabalho. Nesse sentido, a OPC apresenta-se como ferramenta teórica e técnica face às demandas vinculadas à permanência no contexto universitário.

Para inserção e acompanhamento das propostas, é fundamental um corpo técnico equipado, tanto em número quanto em conhecimento teórico/técnico, que possa fazer frente às demandas que se apresentam, bem como aprimoramento constante das atividades. Trata-se, portanto, de desafios importantes, uma vez que nem sempre o número de servidores é adequado para suporte (GOMES; OLIVEIRA, 2022), e as propostas nem sempre ganham caráter de continuidade.

REFERÊNCIAS

[1] ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Disponível em: http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico- e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/. Acesso em: 30 maio 2022.

[2] BARDAGI, Marucia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento). Instituto de Psicologia, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2007.

[3] BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abril 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100010. Acesso em: 15 jul. 2022.

[4] BARDAGI, Marucia Patta; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Ângelo Carina. Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional,** São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 153-166, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100013. Acesso em: 15 jul. 2022.

[5] BASSO, Cláudia. **Escolha profissional**: estudantes universitários em crise durante as fases intermediárias da formação acadêmica. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

[6] BASSO, Cláudia. As políticas públicas de formação profissional: acesso e permanência de jovens no ensino técnico e superior. **Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação.** Curitiba, 2013.

[7] BASSO, Cláudia; LISBOA, Marilu Diez. Educação e trabalho: o acesso à formação profissional técnica e superior de jovens egressos do sistema de ensino público brasileiro. In: LISBOA, Marilu Diez; SOARES, Dulce Helena Penna. (Org). **Orientação profissional em ação:** formação e prática de orientadores. São Paulo: Editora Summus, 2018, p. 113 – 130.

[8] BRANCO, Amanda Leal Castelo et al. O processo de escolha por um curso superior após a "lei de cotas" e o ENEM/SISU: o caso dos cursos de licenciatura da UFV campus Viçosa. **Revista brasileira de Ensino Superior**, v. 2, n. 1, p. 21-33, 2016. Disponível em: https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/17539/1/artigo.pdf. *Acesso em: 20 out. 2022.*

[9] BRASIL. Decreto 7.234. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes. **Diário Oficial da União**. 19 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/ decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

[10] CARNEIRO, Ava Silva Carvalho; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. (Org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 53-69. Disponível em: https://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-04.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

[11] CORDOVA, Renata Pereira; DIAS, Maria Sara de Lima. Núcleo de empregabilidade: mediação entre a faculdade e o mercado de trabalho. In: LASSANCE, Maria Célia Pacheco; AMBIEL, Rodolfo Augusto

Matteo. (Org). **Desafios e oportunidades atuais do trabalho e da carreira**. Campinas: ABOP, 2020, p. 268-274.

[12] COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

[13] DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. Planejamento de carreira: uma orientação para universitários. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 68, p. 53-61, jan./mar. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321285412_Planejamento_de_carreira_Uma_orientacao_para_universitarios. Acesso em: 20 out. 2022.

[14] FERREIRA, Marcela Bibiana; CIRINO, Sérgio Dias; OLIVEIRA, Vilmar Pereira. Planejando o pós-formatura: orientação de carreira com universitários concluintes. In: LASSANCE, Maria Célia Pacheco; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. (Org.). **Investigação e práticas em orientação de carreira**: cenário 2018. Porto Alegre: ABOP, 2018, p. 362-371.

[15] FONÇATTI, Guilherme et al. Oficina de Orientação Profissional: construindo estratégias de intervenção para feira de profissões. **Revista brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v.17, n.1, p. 103-113, jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902016000100011. Acesso em: 15 jul. 2022.

[16] GOMES, Lucélia Maria Lima da Silva. **Psicologia, Assistência Estudantil e Ensino Superior**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

[17] GOMES, Lucélia Maria Lima; OLIVEIRA, Adélia Augusta. Acolhimento psicológico na assistência estudantil da Ufal: desafios para a Psicologia Escolar e Educacional. In: Fauston NEGREIROS; Marilene, SOUZA (Org.). **Práticas em psicologia escolar**: do ensino técnico ao superior. Teresina: EDUFPI, 2018, p. 116-130.

[18] HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. **Anais do 38º Encontro Anual da ANPOCS,** 2014.

[19] JAGER, Márcia Elisa et al. Oficinas de elaboração de currículo e comportamento em entrevista. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 11, n. 3, p. 581-594, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/216130. Acesso em: 15 jul. 2022.

[20] LANA, Marcílio. Acesso dos mais pobres ao ensino superior é desafio a ser enfrentado na América Latina e Caribe. **Unesco,** 19 nov. 2020. Disponível em: https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/19/acesso-dos-mais-pobres-ao-ensino-superior-e-desafio-a-ser-enfrentado-na-america-latina-e-caribe/. Acesso em: 15 dez. 2022.

[21] LEITE, Josimeire de Omena. **As múltiplas determinações do programa nacional de assistência estudantil – Pnaes nos governos Luiz Inácio Lula da Silva**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

[22] MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia Escolar: O contexto da educação superior**. Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, abril/jun. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003. Acesso em: 15 jul. 2022.

[23] MUSSI, Ricardo Fraklin; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n.48, p.60-77, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Acesso em: 15 jan. 2022.

[24] MUSSIO, Bruna Roniza. **A alimentação no âmbito da assistência estudantil para o ensino superior: uma análise das universidades federais brasileiras.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Chapecó, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

[25] OLIVEIRA, Andreza Almeida Alves, et al. A construção do projeto profissional no desenvolvimento da carreira de universitários. In: LASSANCE, Maria Célia Pacheco; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. (Org.).

Desafios e oportunidades atuais do trabalho e da carreira. Campinas: ABOP, 2020, p. 219-225.

[26] PEREIRA, Omar Calazans Nogueira; GOUVEIA, Michele dos Santos. Orientação de carreira no ensino superior: avaliação de uma intervenção em estudantes universitários. In: LASSANCE, Maria Célia Pacheco; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. (Org.). **Investigação e práticas em orientação de carreira: cenário 2018**. Porto Alegre: ABOP, 2018, p. 354 – 361.

[27] PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira. O nó da questão: a permanência dos jovens de meios populares no ensino superior público. Trabalho apresentado no S**eminário "10 anos de ações afirmativas: conquistas e desafios**", 2012, Rio de janeiro, RJ.

[28] RODRIGUES, Yangla Kelly Oliveira; LINS, Saiane Silva. Re-orientação profissional com estudantes de engenharia: a experiência recente no centro de tecnologia da UFC. In: LASSANCE, Maria Célia Pacheco; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. (Org.). **Investigação e práticas em orientação de carreira: cenário 2018**. Porto Alegre: ABOP, 2018, p. 341-353.

[29] SANTOS, Anelise Schaurich et al. Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 19, n. 3, p. 515-524, 2015. Disponível in: http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193888. Acesso em: 18 jul. 2022.

[30] SOARES, Dulce Helena Penna; LISBOA, Marilu Diez. As diferentes abordagens em orientação profissional. In: LISBOA, Marilu Diez; SOARES, Dulce Helena Penna. (Org). **Orientação profissional em ação**: formação e prática de orientadores. Vol. 2. São Paulo: Editora Summus, 2018, p. 17-38.

[31] SOARES, Dulce Helena Penna; KRAWULSKI, Edite. Técnicas grupais e modos de intervenção em orientação profissional, de carreira e para a aposentadoria. In: LISBOA, Marilu Diez; SOARES, Dulce Helena Penna. (Org). **Orientação profissional em ação**: formação e prática de orientadores. Vol. 2. São Paulo: Editora Summus, 2018, p. 39-70.

[32] SILVA, Suliana; BARDAGI, Marucia Patta. Intervenções de carreira no ensino superior: estruturas dos serviços na grande Florianópolis. **Revista psicologia em Foco**, v. 8, n.12, p. 14-32, 2016. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/psicologiaemfoco/article/view/2462. Acesso em: 20 out. 2021.

[33] SILVA, Fabrício Walker et al. Intervenção em planejamento de carreira para universitários. In: LASSANCE, Maria Célia Pacheco; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo (Org). **Desafios e oportunidades atuais do trabalho e da carreira**. Campinas: ABOP, 2020, p. 238-244.

[34] THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr. Acesso em: 20 out. 2022.

[35] TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; GOMES, William Barbosa. Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 47-62, jun. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000100005. Acesso em: 20 out. 2021.

[36] UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS; PRÓ-REITORIA ESTUDANTIL. **Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL.** Maceió: Edufal, 2022.

[37] VALORE, Luciana Albanese; FERRARINI, Norma da Luz. Escolha e identidade profissional: desafios e possibilidades na formação universitária. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 391-398, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832324042.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

Capítulo 3

A afetividade na educação infantil: sua importância e influência no desenvolvimento da criança

Alana Paula Lazzarotto Salvador
Celine Detofeno Maione
Maria da Glória Ramos dos Santos
Sandra Maria Lopes Rodrigues
Sirlei Reculiano de Oliveira

Resumo: A afetividade é um tema cada vez mais presente na Educação Infantil, uma vez que tem sido reconhecida como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da afetividade na Educação Infantil, destacando suas implicações nas relações entre professores e alunos, entre as próprias crianças e como parte integrante do processo educativo. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas em livros e artigos científicos de autores renomados na área da Educação, como Lev Vygotsky, Paulo Freire e Howard Gardner, entre outros. Os resultados apontam que a afetividade é um elemento fundamental para o desenvolvimento socioemocional das crianças, contribuindo para o estabelecimento de relações afetivas saudáveis e para a formação de indivíduos mais críticos, reflexivos e sensíveis às questões sociais. Conclui-se que a afetividade deve ser vista como parte integrante do processo educativo na Educação Infantil, e que políticas públicas devem estar atentas a essa questão, investindo em práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Afetividade, criança, desenvolvimento, educação infantil, práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um momento essencial na formação da criança, pois é nessa fase que são estabelecidas as bases para o seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, a afetividade se apresenta como um elemento fundamental para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. A afetividade na Educação Infantil envolve as relações que se estabelecem entre as crianças e os profissionais da educação, bem como entre as próprias crianças. Assim como Cacheffo e Garms salientam ao dizer que:

> "A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil Precisam utilizar para elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar" (CACHEFFO e GARMS, 2015, p. 25).

Diante disso, torna-se imprescindível compreender a importância da afetividade na Educação Infantil e de que forma ela influencia o desenvolvimento da criança. Afinal, é através da afetividade que as crianças aprendem a lidar com suas emoções e a compreender as emoções dos outros, estabelecem vínculos afetivos importantes e desenvolvem habilidades sociais e emocionais que serão fundamentais para sua vida futura.

Essa importância fica evidente ao ser explicitada por Demo (1996, p.72), ao mencionar que "o processo educativo deve ser permeado por afetividade, uma vez que ela contribui para a formação de indivíduos mais críticos, reflexivos e sensíveis às questões sociais".

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir a importância da afetividade na Educação Infantil, destacando sua influência no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Para isso, serão apresentados os principais conceitos relacionados à afetividade na Educação Infantil, bem como os benefícios que ela traz para a formação integral da criança. Serão abordadas também algumas práticas pedagógicas que podem ser utilizadas para estimular a afetividade nessa etapa escolar, promovendo às crianças um ambiente acolhedor e seguro.

Dessa forma, espera-se contribuir para a reflexão sobre a importância da afetividade na Educação Infantil e para a elaboração de práticas pedagógicas mais efetivas, que possam promover o desenvolvimento integral das crianças.

2. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A afetividade é um aspecto fundamental no desenvolvimento humano e na formação da personalidade. Segundo Aranha (2017), na Educação Infantil, ela se apresenta como um elemento crucial para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua formação social, emocional e cognitiva. Nesse sentido, é importante que os profissionais da educação compreendam que nesse período do desenvolvimento a afetividade está diretamente ligada a construção do conhecimento, sendo assim, desenvolvam práticas pedagógicas que estimulem e promovam um ambiente acolhedor e afetivo para as

crianças. Cabe ressaltar que o professor deve ser perspicaz e ter sensibilidade para perceber quais os interesses das crianças, para proporcionar momentos de interações diante desses interesses, procurando incentiva-las e encoraja-las a se conhecerem, para que possam, assim, se moldarem enquanto seres de sua história. Do mesmo modo que tratam os autores Leite e Tassoni ao mencionar que

> [...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (LEITE E TASSONI, P.20).

Bock, Gonçalves e Furtado (2013) também afirmam que a afetividade é um dos principais elementos que influenciam a construção da personalidade e das relações interpessoais. Na Educação Infantil, é fundamental que os profissionais da educação desenvolvam práticas que estimulem a afetividade, promovendo um ambiente acolhedor e seguro para as crianças. Isso contribui para a formação de vínculos afetivos entre as crianças e os profissionais da educação, o que é fundamental para o processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes no país. A afetividade é mencionada como um dos aspectos que compõem as competências socioemocionais, presentes em todas as áreas de conhecimento e campos de experiências. A BNCC reconhece a importância de promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, incluindo o autoconhecimento, o autocontrole, a empatia e o relacionamento interpessoal, por meio de práticas pedagógicas que valorizem a afetividade.

Sendo esse um aspecto fundamental na educação e estando diretamente relacionado ao desenvolvimento integral da criança, é preciso criar um ambiente acolhedor e seguro para esta, onde ela se sinta valorizada e respeitada como indivíduo, o que contribuirá para sua formação como ser humano. E isso fica claro ao Henriques evidenciar que:

> “A afetividade é um elemento fundamental na relação entre professor e aluno, especialmente na Educação Infantil. É importante que o professor saiba acolher e valorizar as emoções dos seus alunos, pois isso contribui para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e afetivo” (HENRIQUES, 2005, p. 32).

Quando a criança é tratada com afeto e respeito, ela se sente confiante e segura para explorar o ambiente ao seu redor, o que é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Além disso, a afetividade também contribui para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança da criança, o que é essencial para que ela se sinta capaz de enfrentar os desafios que surgem ao longo da vida.

De acordo com Henriques (2005), a afetividade é um dos principais fatores que contribuem para o sucesso da aprendizagem na Educação Infantil. Isso ocorre porque a criança aprende melhor quando está motivada e envolvida emocionalmente com o processo de aprendizagem, o que é favorecido por um ambiente afetivo e acolhedor.

Portanto, é fundamental que os educadores e profissionais que trabalham com crianças na Educação Infantil compreendam a importância da afetividade em sua prática pedagógica, promovendo um ambiente agradável, estimulante e acolhedor que favoreça o desenvolvimento integral da criança. Assim, como ressalta Lerner, ao dizer que:

> "A afetividade é um elemento fundamental para a formação integral das crianças na Educação Infantil, uma vez que contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes, como a empatia, a solidariedade e o respeito pelas diferenças" (Lerner, 2002, p. 46).

A afetividade não é apenas um aspecto importante na Educação Infantil, mas também um processo educativo por si mesma. Através da afetividade, é possível criar um ambiente educativo que estimule a curiosidade, a criatividade e a autoconfiança da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento como um todo.

Como processo educativo, a afetividade se baseia na ideia de que a relação entre o educador e a criança deve ser baseada em afeto, respeito e confiança mútuos. Isso envolve não apenas o cuidado e a atenção com as necessidades básicas da criança, mas também o reconhecimento de suas emoções e sentimentos, além da promoção de um ambiente acolhedor, seguro e aprazível para a sua expressão. Tal qual aponta Nóvoa a seguir:

> "As relações afetivas entre os professores e os alunos são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que promovem o estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis e o sentimento de acolhimento e segurança" (Nóvoa, 1995, p. 73).

Nesse sentido, a afetividade como processo educativo não se limita apenas à dimensão emocional, mas também à dimensão cognitiva e socioemocional da criança. Isso ocorre porque a relação afetiva entre o educador e a criança cria um ambiente propício para a aprendizagem, permitindo que a criança se sinta mais motivada e envolvida emocionalmente com o processo educativo.

Como exemplo de um bom relacionamento afetivo entre criança e educadora, imagine uma professora de Educação Infantil chamada Ana. Ela tem um vínculo afetivo forte com seus alunos, inclusive com o aluno chamado Pedro, de 4 anos de idade. Ana demonstra um carinho genuíno por Pedro e valoriza suas individualidades. Quando Pedro chega à escola, Ana o recebe com um sorriso caloroso, chamando-o pelo nome. Ela faz questão de dar um abraço acolhedor e de perguntar como ele está se sentindo. Ana está atenta aos sinais emocionais de Pedro, buscando compreender suas necessidades e proporcionar um ambiente seguro e afetivo. Durante as atividades em sala de aula, Ana estimula a participação ativa de Pedro. Ela valoriza suas ideias, incentiva sua criatividade e oferece elogios genuínos para fortalecer sua autoestima. Ana também dá suporte emocional a Pedro quando ele enfrenta dificuldades, ajudando-o a encontrar soluções e encorajando-

o a persistir. Durante o tempo de brincadeiras, Ana participa ativamente, envolvendo-se nas atividades com Pedro. Ela se coloca no mesmo nível dele, estabelecendo uma relação de igualdade e respeito. Ana aproveita esses momentos para estimular a cooperação, o diálogo e o compartilhamento, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Além disso, Ana também mantém uma comunicação aberta com os pais de Pedro, compartilhando informações sobre seu progresso, suas conquistas e suas necessidades emocionais. Ela reconhece a importância da parceria entre família e escola para oferecer um suporte integral à criança.

Esse exemplo ilustra um bom relacionamento afetivo entre uma criança e um adulto na Educação Infantil. É caracterizado por uma conexão emocional genuína, empatia, respeito, valorização das emoções da criança e estímulo ao desenvolvimento socioemocional. Esse tipo de relacionamento cria um ambiente acolhedor e seguro, no qual a criança se sente amada, compreendida e incentivada a explorar o mundo com confiança. Assim funciona com todas as crianças que estão envoltas ao afeto em sala de aula.

Assim como tratado até aqui e apresentado no exemplo anterior, nota-se que a afetividade como processo educativo também contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade da criança, já que ela se sente mais segura e confiante para explorar o ambiente ao seu redor e tomar decisões por si mesma.

Dessa forma, a afetividade como processo educativo é fundamental para a formação integral da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional e moral. Portanto, é essencial que os educadores compreendam a importância da afetividade em sua prática pedagógica, promovendo um ambiente educativo acolhedor, seguro e afetivo para as crianças. Dessa forma, também mencionam os autores a seguir:

> “A afetividade na Educação Infantil é um elemento crucial para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua formação social, emocional e cognitiva. É importante que os profissionais da educação desenvolvam práticas pedagógicas que estimulem a afetividade, promovendo um ambiente acolhedor e seguro para as crianças” (PEREIRA; RODRIGUES; SIMÃO, 2012, p. 4).

A afetividade também é um aspecto muito importante nas relações entre as próprias crianças na Educação Infantil. Quando as crianças interagem entre si de maneira afetiva, criam-se laços de amizade, respeito e cooperação que são fundamentais para o desenvolvimento socioemocional da criança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a importância da afetividade no processo educativo. Segundo os documentos, a afetividade está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento integral dos alunos, influenciando diretamente suas emoções, valores, atitudes e comportamentos. Os PCN's ressaltam que a afetividade deve ser considerada tanto na relação entre professor e aluno, como nas interações entre os próprios alunos.

As relações afetivas entre as crianças são uma forma de expressão emocional e social que permite que elas aprendam a lidar com as emoções, compreender os sentimentos dos outros, desenvolver a empatia e a solidariedade. Por meio das brincadeiras, jogos e atividades coletivas, as crianças têm a oportunidade de interagir de maneira afetiva e criar laços de amizade que podem durar por toda a vida.

A importância dessas relações fica evidenciada quando Lerner (2002, p.46) diz que “as relações sociais entre as crianças são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais importantes, como a empatia, a solidariedade e o respeito pelas diferenças”.

Além disso, quando as crianças se relacionam de maneira afetiva, também é possível perceber uma melhora na qualidade do ambiente escolar, com maior colaboração e menos conflitos entre os alunos. Isso ocorre porque a afetividade nas relações entre as crianças promove a tolerância, a paciência e o respeito mútuo, características fundamentais para uma convivência harmoniosa.

Dessa forma, os educadores devem incentivar e promover atividades que estimulem as relações afetivas entre as crianças, criando um ambiente escolar aconchegante e seguro com interações nas quais elas possam desenvolver essas habilidades socioemocionais tão importantes. Através da promoção da afetividade entre as crianças, é possível contribuir para o desenvolvimento integral das mesmas, promovendo a sua formação cognitiva, socioemocional e moral. Como salienta Nóvoa (1995), ao dizer que é nesse período que se constrói grande parte da identidade pessoal e social do indivíduo. Sendo assim, a afetividade é um elemento central nesse processo, pois ajuda a construir relações de confiança e segurança, que são fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito.

A afetividade nessa etapa escolar também é importante porque, através das interações que ocorrem durante as brincadeiras livres, brincadeiras dirigidas ou jogos, a criança aprende a lidar com suas emoções e compreender as emoções dos outros, uma vez que precisam lidar com a frustração da perda ou a alegria da vitória nos jogos e brincadeiras. Segundo Freitas e Fernandes (1998), é importante que os profissionais da educação promovam práticas pedagógicas que estimulem a expressão das emoções, permitindo que as crianças aprendam a lidar com elas de forma saudável e construtiva.

Como é destacado por Bock, Gonçalves e Furtado, ao citarem que:

> "A afetividade é um dos principais elementos que influenciam a construção da personalidade e das relações interpessoais. Na Educação Infantil, é fundamental que os profissionais da educação desenvolvam práticas pedagógicas que estimulem a afetividade, promovendo um ambiente acolhedor e seguro para as crianças" (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2013, p. 234).

Assim como Montagner (2006) destaca que a afetividade é um aspecto fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois através dela a criança estabelece suas primeiras relações sociais e emocionais. Nesse sentido, é importante que os profissionais da educação desenvolvam práticas pedagógicas que estimulem o afeto, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças, para que essas desenvolvam o hábito de trocar, emprestar, dividir e respeitar os momentos das atividades e brincadeiras compartilhando de forma amigável com os seus pares.

Existem diversas práticas pedagógicas que podem ser utilizadas para estimular a afetividade na Educação Infantil. Algumas delas são:

- Acolhimento e escuta ativa: criar um ambiente acolhedor e de escuta ativa é fundamental para estimular a afetividade nas relações entre educadores e crianças. Isso significa receber as crianças com um sorriso, nomeá-las pelo nome,

demonstrar interesse e atenção às suas falas e emoções, além de estar presente para ajudá-las quando necessário.

- Rodas de conversa: as rodas de conversa são momentos em que as crianças podem compartilhar suas vivências, emoções e opiniões, e são uma excelente oportunidade para estimular a empatia, a escuta ativa e a construção de vínculos afetivos.
- Contação de histórias: a contação de histórias é uma prática pedagógica que estimula a imaginação, a criatividade e a sensibilidade das crianças, além de favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Por meio das histórias, as crianças também podem aprender a lidar com suas emoções e a compreender melhor o mundo à sua volta.
- Brincadeiras cooperativas: as brincadeiras cooperativas são aquelas em que as crianças precisam trabalhar juntas para alcançar um objetivo comum. Essas atividades favorecem o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da cooperação, além de estimular a criatividade e a resolução de problemas.
- Expressão artística: a expressão artística é uma prática pedagógica que estimula a criatividade, a sensibilidade e a autoexpressão das crianças. Por meio das artes, as crianças podem aprender a lidar com suas emoções, a desenvolver a autoconfiança e a se expressar de maneira mais livre e autêntica.

Estas são apenas algumas das práticas pedagógicas que podem ser utilizadas para estimular a afetividade na Educação Infantil. É importante lembrar que cada criança é única e possui suas próprias necessidades, desejos e emoções, e que o papel do educador é estar presente para acolhê-las e ajudá-las em seu processo de desenvolvimento.

Dando continuidade, Pereira, Rodrigues e Simão (2012) também destacam a importância da afetividade na Educação Infantil, afirmando que ela é um elemento crucial para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua formação social, emocional e cognitiva. É fundamental que os profissionais da educação desenvolvam práticas pedagógicas que estimulem essa afeição, propiciando condições de cuidados, contextos de brincadeiras e aprendizagens, de forma a contribuir para o desenvolvimento das relações interpessoais e da apropriação das capacidades corporais, emocionais, éticas e estéticas, promovendo um ambiente agradável que busque contribuir para a formação de crianças saudáveis e felizes.

Pode-se dizer que crianças que têm uma infância permeada por afetividade tendem a desenvolver habilidades socioemocionais e características positivas preparando-as para uma participação ativa na sociedade. Aqui estão algumas características que podem ser observadas nessas:

- Empatia: O contato constante com afeto durante a infância favorece o desenvolvimento da empatia. Essas pessoas têm maior capacidade de compreender e se colocar no lugar dos outros, demonstrando sensibilidade e consideração pelos sentimentos alheios.
- Relacionamentos saudáveis: A afetividade vivenciada na infância contribui para a construção de relacionamentos saudáveis e significativos. Esses indivíduos têm habilidades de comunicação interpessoal, respeito pelos outros e capacidade de estabelecer vínculos afetivos sólidos.

- Autoestima e autoconfiança: A experiência de afetividade na infância ajuda a desenvolver uma autoimagem positiva e a construir uma sólida base de autoestima e autoconfiança. Esses indivíduos têm maior segurança em si mesmos, o que os capacita a enfrentar desafios e buscar suas metas com otimismo.
- Resiliência emocional: A vivência de afeto na infância também contribui para o desenvolvimento da resiliência emocional. Esses indivíduos têm maior capacidade de lidar com adversidades, superar obstáculos e se adaptar a situações desafiadoras, mantendo o equilíbrio emocional.
- Habilidades sociais: A afetividade na infância promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, trabalho em equipe, resolução de conflitos e empatia. Essas competências sociais facilitam a integração e a participação ativa na sociedade, contribuindo para a construção de um ambiente mais colaborativo e harmonioso.

Essas são apenas algumas características que podem ser observadas nas crianças que têm uma infância permeada por afetividade. É importante ressaltar que cada ser é único e que a influência da afetividade pode variar de acordo com diversos fatores. No entanto, é consenso que a afetividade na infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional e na formação de indivíduos mais equilibrados e preparados para a vida em sociedade.

Em suma, ao abordar a afetividade, é importante mencionar os seguintes aspectos:

- Individualidade: Cada pessoa é única, com suas próprias experiências, emoções e formas de se relacionar. É fundamental reconhecer e respeitar a individualidade de cada indivíduo, adaptando as abordagens afetivas de acordo com suas necessidades e características.
- Contexto socioemocional: A afetividade é influenciada pelo contexto socioemocional no qual a pessoa está inserida, incluindo a família, a comunidade e a cultura. É importante considerar os valores, as normas e as práticas afetivas que são valorizadas nesse contexto, para garantir uma abordagem adequada e respeitosa.
- Vínculo afetivo: A construção de um vínculo afetivo sólido entre as pessoas é essencial para promover uma relação de confiança, segurança e conexão emocional. O desenvolvimento de relacionamentos afetivos positivos contribui para o bem-estar emocional, o aprendizado e o desenvolvimento saudável.
- Expressão emocional: A afetividade envolve a expressão e o reconhecimento das emoções. É importante encorajar a expressão emocional adequada e saudável, oferecendo um espaço seguro para que as pessoas possam compartilhar seus sentimentos, sejam eles positivos ou negativos.
- Desenvolvimento socioemocional: A afetividade desempenha um papel central no desenvolvimento socioemocional das pessoas. Ela influencia a forma como as pessoas se relacionam, regulam suas emoções, resolvem conflitos e constroem habilidades sociais. Portanto, é imprescindível considerar a afetividade como um aspecto fundamental no processo de desenvolvimento humano.
- Aprendizagem significativa: A afetividade também está intimamente ligada à aprendizagem significativa. Quando as emoções são consideradas no contexto educacional, elas podem promover uma maior motivação, engajamento e conexão

com o conhecimento. Um ambiente afetivamente seguro e acolhedor favorece a construção de uma relação positiva com o aprendizado.

Em resumo, é evidente que esses aspectos garantem uma abordagem mais abrangente e cuidadosa em relação à afetividade nas relações interpessoais, sendo este, um aspecto fundamental na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, o que torna importante que os profissionais da educação desenvolvam práticas que estimulem através das vivências diárias a amizade, a empatia, o carinho e o cuidado, promovendo um ambiente acolhedor e também de interações agradáveis de descobertas, aprendizagens e desenvolvimento pelo afeto. Uma vez que, é através da afetividade que as crianças aprendem a lidar com suas emoções, estas estabelecem vínculos afetivos importantes e desenvolvem habilidades sociais e emocionais que serão fundamentais para sua vida futura.

A Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 2º, destaca que a educação deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Nesse sentido, a afetividade é reconhecida como um elemento fundamental para a formação dos estudantes, sendo parte integrante dos objetivos da educação brasileira.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, pode-se concluir que a afetividade é um elemento fundamental para a formação integral das crianças na Educação Infantil. Como destaca Goleman (1995, p.28), “a educação emocional é essencial para o desenvolvimento infantil, pois é através dela que a criança aprende a compreender e controlar suas emoções, bem como a estabelecer vínculos afetivos importantes”.

Foi possível perceber que a afetividade na Educação Infantil não se restringe apenas às relações entre as crianças e os profissionais da educação, mas também está presente nas interações entre as próprias crianças. Segundo Lerner (2002, p.46), “as relações sociais entre as crianças são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais importantes, como a empatia, a solidariedade e o respeito pelas diferenças”.

Salienta-se que a afetividade não deve ser vista como um elemento isolado, mas sim como parte integrante do processo educativo, que deve ser pautado em uma visão holística da criança. Como aponta Vigotsky (2000, p.109), “o desenvolvimento humano é resultado da interação entre o indivíduo e o meio, e por isso a educação deve levar em conta todas as dimensões do ser humano, incluindo suas emoções e afetos”.

Vale também destacar que a afetividade na Educação Infantil não é uma questão apenas pedagógica, mas também social. Como destaca Sarmento (2003, p.87), “a Educação Infantil é uma questão social, que envolve não apenas os profissionais da educação, mas também as famílias, a comunidade e as políticas públicas”. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas e as instituições de ensino estejam atentas à importância da afetividade na Educação Infantil e invistam em práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo assim para a formação de indivíduos mais saudáveis e felizes.

Diante do exposto, pode-se notar que tanto os PCN's, a LDB quanto a BNCC reconhecem a importância da afetividade no processo educativo, destacando a necessidade de considerar as dimensões socioemocionais dos estudantes, promover relações afetivas

saudáveis, estimular o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e criar um ambiente educacional acolhedor, que valorize as emoções e contribua para o desenvolvimento integral dos alunos.

Por fim, é importante ressaltar que cada pessoa é única e que a influência da afetividade pode variar de acordo com diversos fatores. No entanto, é consenso que a afetividade na infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional e na formação de indivíduos mais equilibrados e preparados para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

[1] ARANHA, M. S. F. **Afetividade e aprendizagem na relação professor-aluno**. In: PIMENTA, S. G. (org.) Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 2017.

[2] BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2013.

[3] BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

[4] _____ Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

[5] _____**Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2000. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.

[6] CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Afetividade nas práticas educativas da** educação Infantil. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p. 17-33, jan. 2015.Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2814. Acesso em 15 de abril de 2023.

[7] DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1996.

[8] FREITAS, M. C.; FERNANDES, D. M. **Educação infantil: uma abordagem reflexiva**. São Paulo: Cortez, 1998.

[9] GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

[10] HENRIQUES, R. **Afetividade e aprendizagem na Educação Infantil**. São Paulo: Summus, 2005.

[11] LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor.** Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf. Acesso em 15 de abril de 2023.

[12] LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

[13] MONTAGNER, M. I. M. **A afetividade na relação professor-aluno**. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

[14] NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

[15] PEREIRA, A. S.; RODRIGUES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. **A importância da afetividade na relação professor-aluno**. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 2, p. 32-46, 2012.

[16] SARMENTO, M. J. G. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: Educação, sociedade e culturas: confrontos e diálogos entre o global e o local. Porto: ASA, 2003.

[17] VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Capítulo 4

A importância da família no processo de aprendizagem da criança

Macksuédina dos Santos Sousa
Alane da Silva Santos
Edivaneide dos Santos Silva
Maksuélia dos Santos Sousa

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da participação da família no desempenho escolar e na formação moral das crianças. Sabendo da relevância dessa participação foi realizada uma pesquisa bibliográfica buscando fundamentação teórica para a concretização do objetivo almejado e um estudo de caso realizado na E.M.E.F. Iran Coelho Dantas que teve como instrumento de coleta de dados os questionários destinados à professora e aos pais de alguns dos alunos da referida turma. Como referência foram utilizadas as teorias de Paro (2007), Prado (1981), Antunes (2005), Tiba (1996 e 2008), Jardim (2006) entre outros. Para isso, foi destacada inicialmente, a trajetória histórica do conceito de família no decorrer dos tempos e as diversas conjunturas familiares que ocorrem na atualidade, decorrentes de mudanças sociais, tecnológicas e políticas, enfatizando que a criança e os seus pais ou responsáveis, trazem consigo uma ligação íntima de afeto e é também com eles que se aprendem os primeiros valores, sentimentos e expectativas de vida que serão necessários para a constituição do indivíduo. Portanto, entendemos que uma relação efetiva e sólida entre escola e familia se faz necessário, na atualidade, para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Família, escola, aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A instituição familiar tem um papel fundamental na formação do indivíduo, pois a primeira vivência do ser humano é na família, e o mesmo não pode escolher em qual ele nascerá, é ela que lhe dará nome, sobrenome e os primeiros ensinamentos que serão primordiais, para sua formação moral, ética e profissional. Cabe a ela amar, proteger e principalmente educar esse novo ser, fazendo com que o mesmo se sinta parte desse grupo de forma integral, cientes de que:

> A família é única em seu papel determinante no desenvolvimentoda sociabilidade, da afetividade e do bem estar físico dos indivíduos, principalmente no período da infância e da adolescência. É na família que a criança se integra no mundo adulto, onde recebe orientação e estímulo para ocupar um determinado lugar na sociedade adulta, em função do seu sexo, sua raça, suas crenças religiosas, seu *status* econômico e social (PRADO, 1981, p.40).

Para que isso ocorra é importante que se desenvolva neste ambiente uma relação baseada no diálogo, afeto, limites, compreensão e respeito, tendo em vista que será esses pontos, a base para o desenvolvimento emocional e psíquico desse indivíduo.

Ao ingressar na escola a criança descobre um mundo de novidades, é a primeira experiência dela sem seus pais, começa a sentir então, o peso da independência, nesse momento colocam em prática suas vivências e valores, de acordo com Siqueira (2009, p.11) "Se uma criança está envolvida todos os dias em um ambiente agressivo com certeza atuarão assim, o adverso acontece com uma criança que vive em um lar de muita tranquilidade, carinho e educação, pois será assim que se portará na escola". Sendo assim, o que a criança vivenciar dentro da família, irá reproduzir dentro do ambiente escolar com os colegas e professores. Não é uma adaptação fácil, por isso a participação da família é indispensável, ela deve apoia-lo, acompanha-lo, se integrar das propostas pedagógicas da instituição na qual seu filho estuda se tornando um parceiro do professor e de toda a equipe escolar, consciente da importância de sua presença para aprendizagem e desenvolvimento do discente.

É de extrema importância que durante o processo de aprendizagem, a escola e a família tenham papéis bem definidos, sendo o da escola o de escolarizar e o da família o de educar e acompanhar seus filhos de forma efetiva, consciente e participativa, mas tendo essas duas instituições o mesmo objetivo: formar cidadãos críticos e independentes, portanto:

> Costuma-se dizer que a familia educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente á pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência. (OSÓRIO, 1996, p.82).

É vital para o desenvolvimento da aprendizagem que se crie laços entre pais ou responsáveis e escola, para que juntas possam formar adultos mais comprometidos com o bem comum, preparando-os para viver em sociedade.

Durante muitos anos o aluno foi considerado o único culpado pelo seu fracasso escolar, sua indisciplina era vista como rebeldia, atribuía-se a ele também toda culpa por suas

notas baixas e falta de interesse. Hoje, no entanto, se reconhece que as dificuldades de aprendizagem e de socialização da criança não devem tela somente como ponto referencial, mas sim todo o âmbito no qual ela está inserida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) de 1996 reconhece que "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana (...) e nas movimentações culturais" (art. 1º da Lei 9394/1996).

Embora se discuta incansavelmente sobre o valor de uma participação efetiva dos pais durante o processo de aquisição da aprendizagem da criança é reincidente as reclamações dos professores sobre a ausência física e emocional dos mesmos no ambiente escolar, sendo esta, uma das principais causas de notas baixas e indisciplina dos alunos, sendo assim surgem diariamente dúvidas como: Será que esses pais tem consciência da sua importância para a aprendizagem pedagógica de seus filhos e também para sua formação moral? Como escola e família devem agir para favorecer o processo de aprendizagem dos educandos?

Diante de todas essas indagações, é comum desacreditar na família e de como mesmo com todas suas dificuldades ela ainda pode contribuir de alguma forma na aprendizagem de seus filhos. No entanto, é necessário acreditar, pois somente com a família interagindo com as escolas é que o individuo terá além de uma boa formação, uma preparação para tomar atitudes e enfrentar as dificuldades que certamente virão no decorrer de sua vida.

Com o objetivo de responder algumas dessas indagações e embasados no que diz a literatura sobre esse tema: A importância da família no processo de aprendizagem da criança; foi realizado um estudo de caso na Escola Municipal Iran Coelho Dantas com a professora Jazida do 4° ano e pais de dois alunos da mesma turma: os pais de Turmalina Paraíba (10 anos) e os pais de Quartzo Rosa[1] (10 anos) que apresentavam respectivamente um alto grau de indisciplina e dificuldades de aprendizagem, mas que após maior participação dos seus pais juntamente com o apoio da professora se tornaram alunos mais participativos, refletindo consideravelmente no relacionamento com os colegas e no rendimento escolar, ou seja, uma melhoria significativa na aprendizagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A FAMÍLIA E SUAS MUDANÇAS NO DECORRER DA HISTÓRIA

Ao longo da história da humanidade o conceito de família mudou muito, porém, as responsabilidades a elas atribuídas continuam as mesmas, de acordo com a Constituição promulgada em 1988, no seu Artigo 227, vejamos:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração e opressão. (BRASIL, 1988, p.148).

[1]Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os nomes utilizados neste trabalho são fictícios. Os nomes das pedras preciosas foram escolhidos, pois considero todos os alunos raros e valiosos e jazida porque é o lugar onde essas pedras ficam guardadas e protegidas, assim como os alunos ficam sob os cuidados dos professores no ambiente escolar.

Nesse contexto, a família deve ser o espaço indispensável para garantir a sobrevivência e a proteção integral dos filhos, independentemente do arranjo familiar que tenha sido feito: pai, padrasto, mãe, madrasta, pai separado, mãe separada. Enfim, os filhos devem ser amparados, protegidos e educados para a cidadania, ela não pode transmitir para a escola o que é um dever seu.

Além de mudanças na sua estrutura, o aumento no número de divórcio, avós assumindo a responsabilidade dos pais, desenvolvimento de tecnologias, a saída da mulher para o mercado de trabalho, a falta de regras, de tempo e inversões de valores contribuíram para mudanças significativas nas relações entre seus membros, refletindo também no desenvolvimento acadêmico de crianças e jovens frutos dessas ralações, para Ackerman:

> O momento histórico em que nos encontramos, tem alterado a configuração da vida familiar e tem abalado os padrões estabelecidos de Indivíduo, Família e Sociedade. [...] Seres humanos e relações humanas foram lançados em um estado de turbulência, enquanto a máquina cresce muito, à frente da sabedoria do homem sobre si mesmo. A redução do espaço e a intimidade forçada entre as pessoas vivendo em culturas em conflito exigem um novo entendimento, uma nova visão das relações do homem com o homem e do homem com a sociedade. ACKERMAN(1986, p. 17).

Em meio a essas mudanças sociais, desenvolvidas ao longo do tempo, a escola torna-se o ponto de equilíbrio, assumindo um caráter social da educação que vai além de seus portões e de seu currículo pedagógico, mesmo assim deve está consciente e buscar diariamente formas de trazer os responsáveis por seus discentes para dentro da vivência escolar, assim diz paro:

> A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento do seu filho como ser humano. (PARO, 2007, p.30).

Assim sendo, a escola tem em suas mãos uma tarefa difícil em meio a estas mudanças que vem ocorrendo na sociedade e principalmente nas famílias que são afetadas direta ou indiretamente pelas revoluções sociais e tecnológicas, mudando sua forma de pensar e agir em relação à educação de seus filhos e na maioria dos casos depositando na escola toda responsabilidade não só pela transmissão de conceitos, mas também pela formação de valores, esquecendo-se da relevância do seu papel no desenvolvimento moral e emocional desses indivíduos em formação.

2.2. CONCEITO DE FAMÍLIA: AO LONGO DA HISTÓRIA

A palavra família possui um significado diferente da ideia que se tem hoje de tal instituição, vem do latim famulus[2] e significa grupo de escravos ou servos pertencentes ao mesmo patrão. Atualmente é um termo ao qual podem ser agregados vários significados dependendo da interpretação que se faça do mesmo, visto que a estrutura familiar foi se modificando em consequência das mudanças sociais, políticas e principalmente econômicas que ocorreram ao longo da história, o modelo tradicional formado por pai, mãe e filhos unidos por matrimônio não é mais considerado a única forma de constituição familiar, Prado (1981, p 12) afirma que "A família não é um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social variando através da história e apresenta formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, conforme o grupo social que esteja".

Antigamente, o modelo familiar predominante era o patriarcal, patrimonial e matrimonial. Em tal modelo tínhamos a figura do "chefe de família", era o líder, o centro do grupo familiar, a ele e somente a ele era atribuída à responsabilidade pela tomada das decisões. Era tido como o provedor e suas decisões jamais poderiam ser questionados, deveriam ser seguidas por todos: filhos e esposas.

Além disto, a ideia de família era patrimonial e imperialista, prova disso estava no fato de que as uniões entre pessoas não se davam pela afeição entre as mesmas, mas sim pelas escolhas dos patriarcas, com o interesse de aumentar o poder e o patrimônio de suas famílias. Em tal modelo, muitas vezes os noivos nem sequer se conheciam, mas eram obrigados a se casarem para honrar o nome, a tradição da família e contribuir para seu fortalecimento econômico.

A família era constituída unicamente pelo casamento, não se admitia nenhum outro meio de constituição familiar, qualquer outra forma de união era considerada uma afronta à sociedade. Como consequência de tais fatos, a figura do divórcio era inimaginável, pois a felicidade dos membros não era mais importante do que a predominância da família como instituição, afinal, o divórcio representaria uma quebra no poderio econômico concretizado pelo casamento. Nesse contexto, a afetividade e o diálogo entre seus membros não faziam parte de suas vivências, a educação não era prioridade principalmente para as mulheres que, durante séculos viveram exclusivamente para casa e para seus maridos e filhos, além disso, eram criadas e educadas para serem subjugadas e obedientes.

No século XVIII, porém, este cenário começou a mudar, a Revolução Industrial[3] que teve início na Inglaterra e depois se espalhou por todo mundo foi um marco, que permitiu as mulheres sua saída para o mercado de trabalho e consequentemente sua independência financeira, como afirma Santos e Santos:

> A industrialização acarretou o fim dessa concepção familiar. A indústria retirou da família a função de fator de produção e, consequentemente, a autoridade do chefe sobre os demais membros. O homem passa a trabalhar nas fábricas. E a mulher,

[2]Famulus: Latim -Substantivo. fa.mu.lus, *masculino* (feminino: famula); Significados: **1**.Criado doméstico**; 2**. Servo; 3.Escravo. Disponível em: http:<//dicionarionet.com/palavra/famulus//>. Acessado em 23/10/2017.

[3]A Revolução Industrial foi um processo de grandes transformações econômico-sociais que começou na Inglaterra no século XVIII. Disponível em: https:<//www.todamateria.com.br/revolucao-industrial//> Acessado em 23/10/ 2017.

> ingressa no mercado de trabalho, com o fim de ajudar no sustento da família, causando profundas transformações na hierarquia familiar, pois começa a surgir os ideais da igualdade de direitos, advindos da Declaração Universal dos Direitos do Homem[4] (SANTOS & SANTOS, 2009, p.06).

Esta ascensão feminina permitiu a ela o poder de escolha, conquistaram, entre outros, o direito ao voto, a pílula anticoncepcional, divórcio, liberdade e principalmente uma sucinta igualdade de gênero. A família passou a ser mais democrática, o padrão patriarcal foi aos poucos sendo substituído por um modelo que propiciou mais igualdade entre seus membros, onde todos devem ter suas necessidades atendidas e a busca da felicidade de cada indivíduo passou a ser essencial no ambiente familiar. Nesse âmbito o casamento não é mais tido como o único elemento de criação da família, não existindo mais um modelo padrão, ela, a família, como diz Glans:

> [...] como um conjunto, formado por um ou mais indivíduos, ligados por laços biológicos ou sociopsicológicos, em geral morando sob o mesmo teto, e mantendo ou não a mesma residência (família nuclear). Pode ser formada por duas pessoas, casadas ou em união livre, de sexo diverso ou não, com ou sem filhos; um dos pais com um ou mais filhos (família monoparental); uma pessoa morando só, solteira, viúva, separada ou divorciada ou mesmo casada e com residência diversa daquela de seu cônjuge (família unipessoal); pessoas ligadas pela relação de parentesco ou afinidade (ascendentes, descendentes e colaterais, estes até o quarto grau, no Brasil, mas de fato podendo estender-se) (GLANS, 2005. p. 30).

Assim sendo, na atualidade não é possível conceituar familia ou simplesmente definir um padrão para sua conjuntura, pois ela é uma instituição mutável de acordo com o tempo e principalmente com as mudanças que ocorrem na sociedade.

2.3. INSTITUIÇÃO FAMILIAR: A EDUCAÇÃO DOS FILHOS

A instituição familiar é fundamental na formação de um indivíduo, pois é através dela que a pessoa dará seus primeiros passos como cidadão em meio a uma sociedade onde os valores morais e éticos são essenciais para a sobrevivência do ser humano. Um dos seus principais requisitos é a educação dos filhos. Cabe a ela orientar as crianças e dar todo suporte educacional necessário para sua formação pessoal.

Ensinar aos filhos ter respeito com o próximo, dar a eles uma boa disciplina familiar, mostrar quais são seus direitos e deveres que deverão cumprir enquanto cidadãos auxiliá-los na sua formação escolar e profissional, de acordo com Antunes:

[4]A Declaração Universal dos Direitos do Homem é uma carta de princípios onde se estabelecem e defendem quais os direitos do indivíduo que são inalienáveis. Esta declaração foi proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http:<//ensina.rtp.pt/artigo/declaracao-universal-direitos-do-homem/>/. Acessado em 23/10/2017.

> Ajudar a criança a construir um bom caráter é a mesma coisa que ajudá-la a desenvolver sua consciência do erro e do acerto. Caráter e consciência expressam a visão que ela possui de si mesma e aproxima-se muito do sentimento de autoestima. É por essa razão que a educação do caráter é importante. (ANTUNES, 2005, p.53).

Sendo assim, notamos que uma base familiar consistente e consciente do seu papel é vital para o desenvolvimento de um indivíduo, não só na infância, mas no decorrer de sua vida, pois independentemente da sua classe social, cor, sexo ou crenças, a instituição familiar tem a obrigação de formar bons cidadãos para viver em meio à sociedade.

A criança que acolhida e respeitada como parte integral de uma familia, não se destaca apenas no caráter, mas pode contribuir também na formação de uma sociedade melhor. Sua conduta, visão de mundo, comportamento, ética, moral e responsabilidade com o próximo se tornam princípios essenciais na formação de uma nova geração. Por esses fatores os pais devem entender que são mais do que só responsáveis pela qualidade de vida de um ser, são construtores do aparelho psíquico dessa criança, Tiba afirma:

> É dentro de casa na socialização familiar, que um filho adquire, aprende e absorve a disciplina para um futuro próximo, ter saúde social [...] A educação familiar é um fator bastante importante na formação da personalidade da criança desenvolvendo sua criatividade ética e cidadania refletindo diretamente no processo escolar. (TIBA, 1996, p.178).

A instituição familiar é, portanto o primeiro contato com o mundo e é dentro dela que a criança aprende a conviver em sociedade, desenvolve sua personalidade, seus sentimentos e aprende a escolher entre o certo e o errado, atitudes estas que definiram que tipo de adulto e profissional ele será. Esta é uma função dos pais que não deve ser terceirizada, visto que, é a partir dela que serão formados os cidadãos responsáveis pela manutenção da sociedade no futuro. Além da ética e dos valores, a familia deve estar ciente do seu papel enquanto motivadores e modelos para os seus filhos, devem ser coerentes no que falam e principalmente no que fazem certos de que são espelhos para eles.

2.4. FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA INDISPENSÁVEL

A escola, para a criança é a extensão de sua casa. Nesse ambiente ela terá contato com pessoas diferentes dela na forma de pensar e de agir, começa a entender que o mundo não se resume a sua casa, enfrentará dificuldades, medos e frustrações necessárias para o desenvolvimento de sua autonomia e na aprendizagem de conceitos. A família deve acompanhar de perto, não só esse momento, mas toda vida escolar do seu filho, lhe apoiando e incentivando para torna-lo confiante e capaz, visto que, o aprendizado formal ou a educação escolar, para ser bem sucedida não depende apenas da escolha de uma boa escola ou de bons educadores, mas, essencialmente, de como a criança é tratada em casa e dos estímulos que recebe para aprender.

É imprescindível que durante o processo de aprendizagem, que ocorra uma parceria efetiva e sólida entre escola e pais, pois para Jardim:

> Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, poisa muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento realdos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (JARDIM, 2006, p.50).

Sendo assim,o sucesso ou insucesso no desenvolvimento progressivo de ensino aprendizagem depende da integração da família com a escola, desempenhando um papel decisivo na condução e evolução do indivíduo.

Família e escola deve ser ponto de apoio e sustentação ao ser humano, sendo reflexos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação e aprendizagem do cidadão, Parolin (2007, p. 36) relata que "A qualidade do relacionamento que afamília e a escola construírem serão determinantes para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as intuições". Assim sendo, torna-se primordial que família trabalhe em conjunto com a escola, sabendo aproveitar os frutos positivos dessa relação, vislumbrando uma melhor evolução na formação emocional e intelectual da mesma.

Apesar de serem diferentes nas metodologias, pais e educadores almejam o melhor para esses novos indivíduos, Parolin afirma que:

> [...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar ascrianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIN, 2003, p.99).

Portanto, o que deve acontecer entre essas duas instituições não é uma transferência de funções, ou seja, escola não deve fazer o papel da família ou vice-versa e sim um compromisso recíproco entre ambas com o desenvolvimento da aprendizagem da criança, cientes da importância deste vínculo para a mesma e consequentemente para sua formação. Além disso; são evidentes que uma relação de parceria e respeito mútuos entre pais e comunidade escolar se torna fatores vitais no processo de aquisição da aprendizagem pela criança, visto que, não é possível existir colaboração, se as partes envolvidas não se respeitarem. Para que isto ocorra o primeiro passo para cada uma é estarem cientes de suas funções, respeitando os limites e as decisões de ambas.

3. METODOLOGIA E DADOS DA PESQUISA

3.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao delimitar o assunto e construir o tema foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fazendo uma reflexão apurada da leitura de diversos autores, onde foi possível fazer um apanhado de informações sobre o papel da familia na escola e na formação do individuo desde seu nascimento e assim mostrar a importância de uma parceria sólida e efetiva dessas duas instituições no processo ensino aprendizagem das crianças; para Vergara (2005, p. 47-48) "A pesquisa bibliográfica é o estado sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais e redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral".

Partindo da pesquisa bibliográfica foi realizado um estudo de caso, sendo este um método de pesquisa que, segundo Gil (2002, p.48),"consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]". Os estudos de caso visam à descoberta, expõem a necessidade da interpretação dentro de um contexto, procuram retratar a realidade de forma profunda e completa, e utiliza-se de variadas fontes de informação, procurando demonstrar os distintos pontos de vista presentes na realidade a ser considerada; além disso, utilizam uma linguagem mais acessível, se comparados a outras categorias de pesquisa. A validade científica do estudo de caso como um método de pesquisa, se estabelece pelos critérios da exemplaridade, que direciona a situação ou objeto analisado para o ideal, como se, por meio da sua análise, fosse possíveldeterminar todas outras que existem; e pela representatividade que, embora possa ter semelhanças com outras realidades, possui características singulares, particularizando assim o estudo de caso.

Na coleta de dados foram utilizados questionários. O questionário elaborado com perguntas abertas e semiabertas dirigidas a professora e a dois pais de uma turma do 4° ano da Escola Municipal Iran Coelho Dantas. As perguntas do questionário estão relacionadas ao tema da pesquisa: A importância da familia no processo ensino-aprendizagem, sendo ele um método de investigação social, com o proposito de obter informações sobre conhecimento, valores, sentimentos, comportamentos, crenças e ainda de acordo com GIL (1991, p. 90) "Constitui no meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato".

A pesquisa aconteceu no ambiente escolar, onde os sujeitos da mesma foram: a professora que respondeu a um questionário, após o termino de sua aula com a presença da pesquisadora; e com dois pais que também responderam a um questionário, mas individualmente e sem a presença da pesquisadora, com o objetivo de relacionar as perguntas com o tema da pesquisa e objetivando diagnosticar a relevância dos pais no processo de aprendizagem dos seus filhos.

A partir da coleta de dados (resposta dos questionários) foi elaborado o texto descritivo, cruzando os dados obtidos com a teoria cientifica.

3.2. ANÁLISE DOS DADOS

Na coleta de dados foi aplicado um questionário investigativo com perguntas abertas e semiabertas direcionadas a professora Jazida do 4° ano e aos pais de dois de seus alunos.

O questionário destinado á professora era composto por quatro perguntas. Na primeira pergunta, Você considera os pais de sua turma participativos? A professora Jazida respondeu: *Sim, diria que 80% são bem participativos.*

A segunda pergunta foi complemento da primeira. Como ocorre essa participação? A docente respondeu: *Bom, eu tenho 28 alunos, nas reuniões bimestrais sempre conto com a presença de em média 20 pais, em relação às outras turmas que já lecionei é um número bem considerável, além disso, me procuram sem ser em reuniões para saber como vão seus filhos na escola, acompanham as tarefas de casa, enfim, tentam contribuir cada um do seu jeito. É claro que gostaria que fosse os 100%, mas já é um bom começo.*

Na terceira, Quais são os resultados dessa participação em sala e no processo da aprendizagem dos alunos? Ela respondeu: *É impressionante, um aluno que acompanhado de perto por seus pais ou responsáveis tem uma evolução bem mais rápida, são mais participativos e confiantes, além disso, na maioria das vezes não apresentam problemas de indisciplina nem violência, já aquelas que não são apresentam dificuldades não só na aprendizagem, mas também na socialização e na participação em sala resultando em notas baixas e até mesmo em repetência. Tem alunos na minha sala cujos pais eu nem conheço, nunca visitaram a escola, nunca nem assinaram um boletim, como posso ajudar uma criança se não conheço a sua história nem pessoas que convivem com ela, se torna frustrante para mim enquanto educadora, porque se eu mim sinto sozinha com a ausência desses pais, imagina essas crianças.*

Na resposta da professora á essa pergunta fica evidente não só a relevância que a mesma atribui à participação da familia na vida escolar dos filhos, mas também de sua preocupação com a ausência da mesma para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ainda de acordo com LUCK (2010, p.86) “A participação dos pais na vida escolar tem sido observada em pesquisas, como um dos indicadores mais significantes na determinação da qualidade do ensino, isto é aprendem mais os alunos cujos pais participam mais da vida da escola”.

Na quarta e última pergunta, Este ano você já solicitou a presença de algum pai ou responsável na escola? Por quais motivos? Em algum caso a presença do pai foi determinante? A educadora relatou a sua experiência com dois alunos, um que estavam tendo dificuldades de relacionamento com os colegas e outro que apresentava dificuldades de aprendizagem, ela respondeu: *Sim, várias vezes. Os motivos são sempre os mesmos: indisciplina e baixo rendimento escolar. Entre esses casos destaco 02 que foram bem sucedidos. No 1° bimestre solicitei a presença dos pais de Turmalina Paraíba (10 anos), pois o mesmo apresentava um comportamento muito agressivo com os colegas e até mesmo comigo, chegando muitas vezes a agredir as outas crianças fisicamente, seu rendimento escolar não era baixo, pelo contrário, ele estava entre os que se destacava em relação às notas. Ao conhecer seus pais descobri que os mesmos eram separados e não mantinham uma relação nada amigável, mas mesmo com suas diferenças estavam dispostos a fazer o que fosse necessário para ajudar Turmalina Paraíba; e assim fizeram, hoje conto com a presença deles na escola de 02 a 03 vezes por semana, seu comportamento mudou muito e seu aprendizado se tornou para ele mais significativo e agradável. O segundo caso que destaco é o de Quartzo Rosa (10 anos) que é o oposto de Turmalina Paraíba, pois não apresentava um mau comportamento, era na verdade uma criança introvertida que não participava das*

aulas e suas notas estavam muito baixas, sua principal dificuldade era na leitura e escrita, percebi, além disso, uma dificuldade enorme de concentração que ficava evidente nas aulas expositivas. Depois de várias visitas dos seus pais a instituição escolar e de conversas com a psicopedagoga da escola resolvemos encaminha-lo para um neurologista. A mãe o levou de imediato e como desconfiávamos ele foi diagnosticado com dislexia[5] e déficit[6]de atenção. Desde este dia ele faz uso de uma medicação para ajuda-lo a se concentrar nas aulas, seus pais também contrataram um professor particular para ajuda-lo a desenvolver a leitura, a escrita e os conteúdos trabalhados em sala. Hoje, Quartzo Rosa consegue acompanhar, mesmo com suas limitações o ritmo do 4° ano e será aprovado sem dúvida nenhuma no final do ano letivo. Como você pode perceber nesses dois casos, uma parceria entre pais e escola e fundamental, não dar para uma ficar sem a ajuda da do outra.

A partir dos dois casos citados pala docente Jazida, fica evidente que a participação dos pais é um divisor de águas no desenvolvimento acadêmico de uma criança, deve ser constante e responsável, sobre isso, Parolim (2007, p. 36) relata que "A qualidade do relacionamento que a família e a escola construírem serão determinantes para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as intuições". Sendo assim, a presença da familia na escola se torna importante não só para o desenvolvimento escolar, mas também emocional e social da criança.

Após a análise das respostas da professora, foram entregues questionários aos pais dos alunos citados pela mesma, o objetivo era investigar se esses pais estavam cientes da importância de sua colaboração para aprendizagem dos seus filhos. Esses questionários foram respondidos individualmente e continham as mesmas perguntas para ambos. Os pais de Turmalina Paraíba e de Quartzo Rosa - esses alunos foram citados pela professora como exemplos de transformação positiva, após o envolvimento dos pais na escola - responderam os questionários em suas casas, sem a interferência da pesquisadora, mas conscientes do objetivo da pesquisa. Os questionários já respondidos foram devolvidos 24 horas depois para pesquisadora. As respostas dos pais ás perguntas foram organizadas em um quadro para uma melhor comparação e visualização.

[5]Dislexia: perturbação na aprendizagem da leitura pela dificuldade no reconhecimento da correspondência entre os símbolos gráficos e os fonemas, bem como na transformação de signos escritos em signos verbais. Disponível em: http:<//www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia//> Acessado em 30/10/2017.

[6]Déficit de Atenção: uma síndrome (conjunto de sintomas) caracterizada por distração, agitação / hiperatividade, impulsividade, esquecimento, desorganização, adiamento crônico, entre outras. Disponível em: https:<//dda-deficitdeatencao.com.br/oquee/> Acessado em 23/10/2017.

Quadro 01

Perguntas	Pai de Turmalina Paraíba	Mãe de Quartzo Rosa
Quantas vezes por semana, você visita a escola do seu filho?	De duas a três vezes.	De quatro a cinco vezes.
Você pergunta o que seu filho aprendeu na escola e acompanha suas tarefas para casa?	Sim	Sim
Participa das reuniões de pais e mestres da escola?	Sim	Sim
Você, enquanto pai considera que sua participação na vida escolar do seu filho contribui para uma melhor aprendizagem?	Sim, sem dúvida nenhuma.	Com certeza, acho que podemos ajuda-los muito.
Como é a sua relação com a professora do seu filho?	Ela é uma ótima professora e quando meu filho precisou e precisa mais da minha presença ela sempre mim chama pra conversar, a nossa relação é de parceria.	Nós temos uma relação muito boa, ela é muito sincera e acima de tudo se preocupa com os seus não só dentro da escola, mas também fora dela.
A professora do seu filho lhe procura ou já lhe procurou para falar sobre o desenvolvimento escolar do mesmo?	Sim, principalmente porque meu filho era uma criança muito agressiva na sala de aula, ela mim chamou para conversar e procurar maneiras de ajuda-lo.	Sim, e agradeço muito a ela por isso, porque foi assim que descobri que meu filho tinha défice de atenção e dislexia, depois disso pude ajuda-lo.
Se sua resposta foi sim, quais foram ás mudanças nas suas atitudes em relação às dificuldades do seu filho apresentadas pela professora?	Bom, comecei a dar mais atenção a ele elogiá-lo, acompanhar suas tarefas e visitar mais á escola; e confesso que fiquei surpreso com os resultados.	Minha primeira atitude foi procurar um neurologista, depois que recebi o laudo médico entendi suas dificuldades e procuro sempre está em contato com a professora.

FONTE: Resultados de um questionário realizado durante um estudo de caso com os pais de Turmalina Paraíba e os pais de Quartzo Rosa sobre a participação dos mesmos na vida escolar de seus filhos.

Ao analisar as respostas dos pais de Turmalina Paraíba e Quartzo Rosa ficou claro que uma parceria consciente entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem sólida e significativa da criança, Tiba comenta que:

> Se a parceria entre escola e família se formar desde os primeiros passos da criança, todos terão muito a lucrar. A criança que estiver bem vai melhorar e aquela que tiver problemas receberá a ajuda tanto da escola quanto dos pais para supera-los. (TIBA, 2008, p.30).

Assim sendo, pode contribuir para o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem como no caso de Quartzo Rosa, de problemas de indisciplina e violência como o de Turmalina Paraíba entre diversas outras situações presente no cotidiano escolar. Nas respostas dos pais foi possível percebermos que a relação estabelecida pelas duas instituições (escola-família) é baseada no respeito e na consciência que ambas tem em relação aos papéis de cada uma na educação dessas crianças.

É importante destacar que mais do que frequentar a escola, os pais ou responsáveis precisam acompanhar seus filhos em casa, se interessar pelo o que ele faz e aprende, dividir com ele seus aprendizados, apoia-los, ajuda-los sempre, procurar ajuda de outros profissionais, se for preciso, desenvolver com a escola uma parceria, tornando-se um colaborador no processo de aprendizagem da criança. Família e escola precisam apoiar-se e acreditar uma no trabalho e na importância da outra para o desenvolvimento e formação desse novo indivíduo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo sobre o tema foi possível concluir que a família é o primeiro ambiente no qual a criança desenvolve noções desocialização, deste modo, ela se relaciona com todo o conhecimento adquiridodurante sua experiência de vida primária que vai refletir na sua vida escolar. Sendo assim, o sucesso da tarefa da escola depende da colaboração familiar ativa e contínua. A família e a escola formam uma equipe com um único objetivo: auxiliar e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da criança de forma agradável e significativa.

É fundamental que ambas sigam princípios e critérios afins, bem como uma direção semelhante em relação aosobjetivos que desejam atingir. Ressaltando que mesmo tendo objetivos comuns, cada uma deve fazersua parte para que se atinja o caminho do sucesso, que visa conduzir crianças ejovens a um futuro melhor. O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando as crianças e os jovens uma segurança e autonomia na aprendizagem, de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a diversidade de situações que surgem na sociedade.

A família é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, independente de sua formação; é no meio familiar que o indivíduo tem seus primeiros contatos com o mundo externo, com a linguagem, com a aprendizagem onde adquire os primeiros valores e hábitos e ainda de acordo com Prado (1981, p. 09), “A família como toda instituição social, apesar dos conflitos é a única que engloba o indivíduo em toda a sua história de vida pessoal”. Portanto essa convivência éfundamental para que a criança se insira no meio escolar sem problemas derelacionamento disciplinar, entre ela e os outros.

Além disso, as crianças necessitam de uma parceria sólida, efetiva e baseada em uma relação de confiança e respeito mútuos entre a família e a escola, estando estas duas instituições cientes que só assim poderão, realmente, proporcionar para esse indivíduo em formação, uma educação de qualidade, objetivando o bem estar de todos. Assim se poderá alcançar uma sociedade coerente em que seus membros conheçam e cumpram seus papéis em todos os processos, colaborando não só o seu bem está, mas também com o do próximo.

O importante é não atribuir total responsabilidade somente a uma das instituições e sim realizar em parcerias o processo educativo, a fim de obter resultados maisamplos e positivos.Para que ocorra esta parceria entre familia e instituição escolar cabe à escola a responsabilidade de incentivar e criar oportunidades para que a família se sinta confortável para ter uma participação efetiva na vida escolar do aluno. Para isso, é preciso que ela conheça bem os pais, a fim de saber com quem irá construir esta relação, portanto deverá levar em consideração a necessidade e disponibilidade da comunidade que a cerca, buscando conhecer suas necessidades e valores, desse modo, através da comunidade, entenderá melhor seus alunos e a forma como eles vêm o mundo que os cercam.

Assim sendo, se pode concluir ainda que o sucesso da criança no processo de aprendizagem depende, além da participação dos pais, de um bom relacionamento entre família e comunidade escolar, estando estas conscientes de suas funções e de suas responsabilidades, ou seja, preparar essas crianças para enfrentar as adversidades que surgiram no decorrer de suas vidas.

REFERÊNCIAS

[1] ACKERMAN, N. W. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

[2] ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

[3] BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

[4] BRASIL: **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394, de 1996. 2º ed. 2001.

[5] GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas 1991.

[6] _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

[7] GLANS, Semy. **A família mutante**. Sociologia e direito comparado. Rio de Janeiro:

[8] JARDIM, A. P. **Relação entre família e escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

[9] LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**/ Heloísa Lück. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

[10] OSÓRIO, L. C. **Família hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

[11] PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino**: A contribuição dos pais. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

[12] PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**.Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

[13] _____. Professores formadores: **a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Ed. Positivo, 2007.

[14] PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

[15] SANTOS, Jonabio Barbosa dos & SANTOS, Morgana Salles da Costa. **Família monoparental brasileira**. Rev. Jur., Brasília, v. 10, n. 92, p.01-30, out./2008 a jan./2009.Disponívelem<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/revistajuridica/Artigos/PDF/JonabioBarbos a_Rev92.pdf > Acessado em 22/08/17.

[16] SIQUEIRA, Luciana de oliveira Pereira**. Sociedade, escola e família**. 2009. Disponível em <://http://br.monografias.com/trabalhos3/sociedade-escola-familia/sociedade-escola-familia.shtml> Acessado em 10/10/17.

[17] TIBA, Içami. **Conversas com Içami Tiba**. São Paulo: Integrante. v.1, 2008.

_____. Disciplina; **limite na medida certa**. 41ª Ed. São Paulo; Gente, 1996.

[18] VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

http:<//ensina.rtp.pt/artigo/declaracao-universal-direitos-do-homem/>/. Acessado em 23/10/2017.

https:<//educador.brasilescola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/a-importancia-parceria-familia-escola.htm//> Acessado em 24/08/2017

https:<//www.todamateria.com.br/revolucao-industrial//> Acessado em 20/10/ 2017.

http:<//www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>Acessado em 30/10/2017.

Capítulo 5

Musicalização no desenvolvimento infantil

Alana Paula Lazzarotto Salvador
Celine Detofeno Maione
Kristian Túlio Ayala Pereira
Maria da Glória Ramos dos Santos
Sandra Maria Lopes Rodrigues
Sirlei Reculiano de Oliveira

Resumo: O presente trabalho de pesquisa apresenta estudo das medidas que podem ser adotadas para incluir a música no desenvolvimento infantil, procurando demonstrar através de pesquisas bibliográficas os mecanismos que possibilitariam um melhor aprendizado com a inclusão da música no processo de educação, a fim de facilitar o estado emotivo e a motricidade. Essas ideias inovadoras precisam ser colocadas em prática, assumindo riscos e responsabilidades, observando as melhorias por meio desse processo, proporcionando afetividade, criatividade entre outros aspectos fundamentais.

Palavras-chave: Anos iniciais, musicalização, Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA).

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a musicalização é uma arte e ferramenta muito utilizada nos anos iniciais do ensino, notamos certa deficiência na questão de aprofundamento teórico sobre essa prática. O cantar em sala de aula não deve ser apenas um passatempo, uma brincadeira sem direcionamento, um simples "fazer por fazer, afinal os educandos adoram", como muitos educadores apresentam.

Essas e muitas outras dúvidas norteiam as discussões neste artigo.

O que podemos desenvolver com a musicalização? Quais as áreas cognitivas podem ser trabalhadas com os educandos? Qual o auxílio da linguagem artística nos valores sociais? O que é aprimoramento cognitivo?

O ser humano é imerso em um mundo de vibrações sonoras, onde elas se traduzem ora em acordes ou melodias, ora em simples ruídos. A música se faz tão presente na escola, desde uma caminhada em fila para transitar no ambiente escolar até mesmo nas próprias aulas, muitas vezes apenas utilizada para descontrair e entreter os educandos.

O interesse pelo tema da musicalização se deu pelas experiências do pesquisador com esse recurso, pois se utilizara dela na educação. Em uma das experiências, a música era utilizada em projeto social de uma igreja católica, empregada para acolher as crianças e também para trabalhar determinadas atividades.

Com essa pesquisa identificou-se a maneira que a música age no indivíduo. Como ela trabalha a parte emotiva e também, já mais avançada, a motricidade. Partindo do ideal que muitos professores têm o interesse de usar tal recurso em suas aulas, deixando mais atraentes, divertidas, quebrando a metodologia da "acomodação" de determinados profissionais de ensino, onde não buscam o novo e não procuram novas "ferramentas".

2. MUSICALIZAÇÃO – CONHECENDO UM POUCO

Como a música sempre manteve ligação direta com o homem ela pode ser considerada também, como meio pedagógico para o alcance de muitos outros objetivos. Uma vez que ela possibilita uma infinidade de estímulos advindos do trabalho exclusivo desta arte.

A música é um excelente instrumento de aprendizado, pois estimula aspectos cognitivos, motores e sociais.

Parafraseando Augusto Cury (2008) a música é capaz de acalmar as crianças e é sempre bom ter um fundo musical durante as aulas independente da matéria que esteja sendo ministrada. As crianças recebem nos dias de hoje um grande excesso de estímulos sonoros e visuais causados principalmente pelos *smartfones*, acarretando uma hiperprodução de pensamentos, que desenvolve a Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA) o que acaba gerando nelas grande ansiedade.

O mesmo autor cita duas possíveis causas para a SPA.

> [...] A primeira, como disse, é o excesso de estímulo visual e sonoro produzido pela TV, e que atinge frontalmente o território da emoção. [...] A segunda é o excesso de informação. (CURY, 2008, p.45).

Cury (2008) exemplifica a SPA.

> [...]Eles se agitam na cadeira, tem conversas paralelas, não se concentram, mexem com os colegas. Estes comportamentos são tentativas de aliviar a ansiedade gerada pela SPA. (CURY, 2008, p.44).

Mantendo-se nos pensamentos de Augusto Cury (2008), enquanto as crianças recebem em ambientes não escolares uma grande quantidade de estímulos que fazem com que haja uma construção de pensamentos acelerados. Por sua vez, em ambiente escolar, a música é capaz de acalmá-las reforçando a ideia de que é bom ter um fundo musical durante as aulas e realizar atividades que envolvam a musicalidade.

> [...] se houver música ambiente dentro da sala de aula, de preferência música suave, o conhecimento seco e lógico transmitido pelos professores de matemática, física, química ou línguas ganha uma dimensão emocional. A música ambiente tem três grandes metas. Primeiro, produzir a educação musical e emocional. Segundo, gerar o prazer de aprender durante as aulas de matemática, física, história. Terceiro, aliviar a síndrome do pensamento acelerado (SPA), pois aquieta o pensamento, melhora a concentração e a assimilação de informações. A música ambiente deveria ser usada desde a mais tenra infância na sala de casa e na sala de aula. (CURY, 2008, p.88).

Baseado no autor tudo nos leva a acreditar que, se a música estiver presente em sala de aula haverá uma facilitação no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ter essa ligação do conhecimento com o emocional gera o equilíbrio, onde os alunos conseguem assimilar os conhecimentos com maior facilidade.

2.1. A SÍNDROME DO PENSAMENTO ACELERADO

Para compreendermos melhor essa colocação, vamos esclarecer o que éa Síndrome do Pensamento Acelerado: esta síndrome está ligada à grande transmissão de informações pela imprensa escrita, mídia, trânsito, pela ciência, pela educação entre outros. Muitas informações são produzidas anualmente, e nós os seres humanos estamos imersos nestas. Tal imersão acarreta um pensamento acelerado para acompanhar a demanda de informações. A psicóloga Rosa Eugênia de Freitas Pinto, baseada em Augusto Cury, apresenta que:

> O excesso de estímulo gera uma hiperexcitação da leitura da memória, que produz uma hiperaceleração dos pensamentos, que por sua vez gera uma hiperexcitação das energias emocionais, fechando assim o ciclo do SPA. Esta síndrome é gerada pela ansiedade e algumas doenças podem produzi-la, mas, atualmente, ela tem sido produzida como uma doença isolada, desencadeada pelo ritmo alucinante e estressante do mundo moderno. (Cury apud Pinto,2009). Disponível em http://www.blogdasaude.com.br/saude-

social/2009/10/26/artigo-spa-a-sindrome-do-pensamento-acelerado/)

Os educandos por sua vez, participam dessa exposição a informações abundantes, causando então essa "hiper excitação" que pode gerar grandes dificuldades na aprendizagem, pois além das informações que adquirem na instituição de ensino, há também as informações que apreendem dos meios sociais.

Retornando nas palavras de Cury (2008), enquanto as crianças recebem em ambientes não escolares uma grande quantidade de estímulos que fazem com que haja uma construção de pensamentos acelerados, a música por sua vez, em ambiente escolar, é capaz de acalmar as crianças reforçando a ideia de que é bom ter um fundo musical durante as aulas. De acordo com esta vertente, tudo nos leva a acreditar que se a música estiver presente em sala de aula haverá uma facilitação no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Parafraseando Scottini (2006, p.16) a música é um componente de fundamental importância, pois: movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento. Desenvolve a capacidade do educando de criar e estimula a fantasia. Mas cabe ressaltar que a criança deve ter contato sistemático com a música, mas de maneira espontânea. Cada um possui uma herança genética relacionada à música, a chamada ISO (palavra que vem do grego, significando "igual"), que de acordo com Fretgman (1990) é unidade sonora individual que cada um individuo possui. (*apud* SCOTTINI, p. 19). Cada um possui um gosto musical, uma preferência. Alguns gostam das músicas mais calmas, outros de músicas agitadas. Saber identificar essa preferência contribui em muito no processo de aprendizagem e também no combate às deficiências cognitivas geradas pela SPA.

Considerando todos os benefícios advindos da utilização da música no ambiente escolar, torna-se imprescindível a sua utilização, uma vez que uma infinidade de estímulos é desperto por meio de sua aplicação. A música em seus diversos aspectos, quando utilizada em sala de aula contribui no desenvolvimento de habilidades tais como: a afetividade, a criatividade, a linguagem oral, desperta consciência rítmica, promove autodisciplina, além de contribuir com a socialização.

Finalizamos assim este subtítulo com as palavras de Menezes apud tonello; FERREIRA (2010), "pelo corpo manifestamos alegria, dor, prazer, raiva, medo... A busca pelo conhecimento, a troca de experiências, e a reflexão". Ou seja, o nosso corpo é o nosso grande *"outdoor"* onde todas as nossas emoções são apresentadas para os outros. É pela expressão que compreendemos se a nossa atividade, que foi planejada, alcançou os objetivos.

3. A UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA

A musicalização na educação torna-se possível, pois o educador pode utilizar tanto de instrumentos que são feitos de materiais reutilizáveis como, latinhas de refrigerante, sementes de arvores, papelão, entre outros. Esses itens se encontram por todos os lugares, podendo até mesmo se trazidos pelos alunos e também pode contar com a participação dos mesmos na confecção dos instrumentos.

Ou ainda, pode utilizar aparelhos eletrônicos, tais como: gravador ou um DVD para que se tenha um fundo musical durante todas as aulas independente da área do conhecimento que esteja sendo ministrada.

Esses aparelhos de tecnológicos geralmente são encontrados em qualquer escola, por mais simples que ela seja, e depende apenas do planejamento do professor em fazer ou não uso desse artifício para o melhor andamento das aulas.

Em seu artigo publicado na revista presença pedagógica o autor Tim Rescala defende que "[...], a criança pode lançar-se a aventuras sonoras com muito mais coragem e desprendimento, pois tudo que é novo a estimula e a atrai." (Música.., 2003, p.27). Dizemos então que a linguagem musical, por ser algo diferente, é totalmente estimulante para a aprendizagem, trabalhando as aptidões cognitivas de percepção. Ao usar de instrumentos como o tambor, chocalho, pandeiros, atabaques, o educando consegue identificar os sons percussivos, que dão o ritmo das músicas. Ao se apropriar de instrumentos como flauta doce, violão, viola, entre outros, ela se apropria da melodia. Trabalhando assim a memória, por meio dos acordes, a percepção e o raciocínio.

Outros autores apontam que a música traz além do desenvolvimento cognitivo outros benefícios como Campana (2005, p.2) diz em seu artigo que a combinação de escalas *pentatônicas* (conjunto de cinco notas) de La e Re, trazem uma harmonia de amorosidade. Sendo a La regente do coração, obtêm-se um desenvolvimento da afetividade. (apud HUSEMANN, 2004). Observa-se então que como ferramenta pedagógica a música possui inúmeras possibilidades de auxílio ao desenvolvimento, mas focaremos nossa pesquisa nas contribuições à Educação Infantil.

Segundo JEANDOT (1997, p.12) :

> "[...] a música é considerada uma linguagem universal, dividida em muitos dialetos, pois cada cultura tem sua forma de produzi-la, tocar seus instrumento e maneiras peculiares de utilizá-la." (apud, TONELLO, FERREIRA, 2010).

Verificamos assim que para um melhor andamento do trabalho em sala de aula para desenvolver as aptidões cognitivas dos alunos devemos nos atentar a cultura local. Por exemplo, instrumentos e ritmos musicais que estão mais ligados à tradição de uma determinada região.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os benefícios que a musicalização traz à aprendizagem é realmente espetacular. Podemos notar com esta pesquisa que muitos professores gostariam de utilizar, possuem curiosidade e vontade de trabalhar, mas por não possuírem a formação no curso de licenciatura, encontram dificuldades em trabalhar. Mas claro que há aqueles que buscam, pesquisam sobre esse artifício, o aplica em suas aulas, tornando-as mais atraentes, participativas e obtendo os melhores resultados possíveis no desenvolvimento social, emocional e motor de seus educandos.

Quanto à continuidade do trabalho nos anos iniciais, notamos que também deve partir do professor, usar de sua criatividade, e boa vontade para realizar as intervenções musicais nos conteúdos. Conforme o pensamento Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain: "O importante é o processo da criança – o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em

suma, as suas reações ao seu ambiente."(*apud* CARVALHO, (2008) O professor deve levar em conta o processo do aluno, o desenvolvimento de sua capacidade de criar, de modificar o ambiente, de argumentar. Todas essas aptidões podem ser trabalhadas com a linguagem artística da música. Defendemos que a musicalização é algo que não ser interrompida para os primeiros anos do ensino fundamental. A continuidade dela nos anos iniciais do Ensino Fundamental depende exclusivamente do professor.

REFERÊNCIAS

[1] CAMPANA, Elaine Facchim – **A importância da música na primeira infância**. 2005. Acesso em 12/10/2012, Disponível em <http://www.ouvirativo.com.br/mp7/pdf/tx_am_Elaine.pdf>

[2] CARVALHO, Thiago Amaral - **Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain – Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. - Acesso em 09/04/2013.Disponível em: <http://geometricasnet.wordpress.com/2008/02/15/viktor-lowenfeld-e-lambert-brittain-desenvolvimento-da-capacidade-criadora/>

[3] CURY, Augusto. **Pais Brilhantes professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

[4] FERREIRA, Denise Luzia de Amorim, et al – **A Influência da Linguagem Musical na Educação Infantil** – Artigo Científico, Universidade para Desenvolvimento e Região do Pantanal. Campo Grande. 2009

[5] HUSEMANN, Armim. **A harmonia do corpo humano: Princípios musicais da fisiologia humana.** São Paulo: João de Barro editora, 2004.

[6] JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**, Scipione, São Paulo 2ª Edição, 1997.

[7] MENEZES, Eder, et al - **Currículo básico para a escola pública municipal**. Cascavel: Assoeste editora Ltda, 2010.

[8] PINTO, Rosa Eugênia de Freitas. **SPA – A Síndrome do Pensamento Acelerado**. Blog da Saúde, 26 de outubro de 2009. Acesso em 27 de março de 2013, Disponível em: <http://www.blogdasaude.com.br/saude-social/2009/10/26/artigo-spa-a-sindrome-do-pensamento-acelerado/>

[9] RESCALA, Tim. **Música alternativa? Mídia alternativa**. Revista Presença Pedagógica, v.9, n.52, jul/ago.2003. p.35-39.

[10] TONELLO, Francieli Regina & FERREIRA, Gleison Miguel Lissemerki– **A música como recurso pedagógico no contexto da educação especial**. Campinas 2010. Acesso em 05/02/2013. Disponível em:<http://www.faesi.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=238:a-musica-como-recurso-pedagogico-no-contexto-da-educacao-especial&catid=75:portal-do-saber&Itemid=222>

Capítulo 6

A importância da criatividade no desenvolvimento da criança com deficiência

Marily Dilamar da Silva
Maria Teresa Silva Santos
Laís de Oliveira Dalle Mulle
Manuella Bastos Silva
Adriana Aparecida Travassos dos Santos
Guido José Warken Filho

Resumo: A criatividade representa um conceito de extenso emprego, contudo, a delimitação precisa de sua definição e a compreensão integral de sua natureza permanecem como questões suscetíveis a discussões e investigações multidisciplinares. O presente estudo tem como objetivo a investigação das múltiplas abordagens e concepções concernentes à criatividade, as quais se manifestam na literatura dedicada ao tema. Foram selecionados artigos de natureza congruente com a temática, valendo-se de uma investigação exploratória pautada em referências bibliográficas pertinentes. A análise dos dados em questão será executada mediante emprego de técnicas de síntese qualitativa, conferindo ênfase à identificação de padrões e tendências que emergem do corpus da literatura objeto de revisão.

Palavras-chave: Criatividade, definição, ensino, estudantes com deficiência.

1. INTRODUÇÃO

A criatividade é um tema que tem atraído a atenção de pesquisadores e profissionais de diferentes áreas, como psicologia, educação, artes, tecnologia e negócios. No entanto, a falta de uma definição clara e consensual de criatividade pode levar a interpretações diferentes e, muitas vezes, contraditórias do que é considerado criativo em diferentes contextos. Neste artigo, propõe-se uma revisão sistemática da literatura para explorar as diferentes abordagens e conceitos de criatividade presentes na literatura. Diante disso, o presente artigo busca investigar o conceito de criatividade a partir de diferentes perspectivas teóricas, identificar suas principais características e fatores influenciadores, além de discutir suas intenções para a educação e o desenvolvimento humano de crianças com deficiência.

A motivação para a realização deste estudo surgiu a partir da observação de que a criatividade é frequentemente associada a ideias como originalidade, inovação e pensamento fora da caixa, mas precisa ser definida de forma clara e objetiva. Além disso, há uma preocupação crescente em relação à necessidade de desenvolver a criatividade nas novas gerações, em um contexto de mudanças aceleradas e de demandas cada vez mais complexas e imprevisíveis. A criatividade é um tema que desperta interesse não apenas de pesquisadores e acadêmicos, mas também de profissionais de diversas áreas, como, design, tecnologia, entre outros. Apesar da importância atribuída à criatividade, ainda há muitas dúvidas e controvérsias em relação ao seu significado, natureza e processos. Além disso, a maioria das abordagens sobre o tema tende a ser fragmentada e pouco integrada, o que dificulta a compreensão da complexidade e multidimensionalidade da criatividade. Portanto, este estudo pretende contribuir para uma visão mais abrangente e integrada da criatividade, que possa ser aplicada em diferentes contextos e áreas de conhecimento especificamente na infância, com crianças com alguma deficiência

Partindo dos pressupostos elencados acima se tem o problema da pesquisa: que é criatividade e qual sua importância na infância (crianças com deficiência) a partir de diferentes perspectivas teóricas? Assim sendo, tem-se como objetivo principal é a investigação das múltiplas abordagens e concepções concernentes à criatividade, as quais se manifestam na literatura dedicada ao tema.. Não menos importante, elenca-se os objetivos específicos: apresentar as principais perspectivas teóricas sobre a criatividade; discutir a importância da criatividade na infância de crianças com deficiência; demonstrar algumas práticas de criatividade na área da educação (inclusiva?)

A presente pesquisa será dividida em três seções principais. Na primeira seção, os referenciais teóricos, buscando autores que embasam o trabalho. Na segunda sessão, após a categorização dos artigos, serão desenvolvidas as principais perspectivas teóricas sobre a criatividade, com destaque para as abordagens cognitivas, sociais e culturais tendo como itens **A criatividade na infância, A valorização da criatividade para a acessibilidade de crianças com deficiência.** Por fim, na terceira seção, as considerações finais e as recomendações futuras.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS

A criatividade tem sido um tema estudado por diversos pesquisadores ao longo do tempo. Segundo Guilford (1950), a criatividade envolve a capacidade de gerar ideias originais e úteis. Para Amabile (1983), a criatividade é a geração de novas ideias que são úteis para um determinado contexto. Já Csikszentmihalyi (1996) enfatiza que a criatividade é a

capacidade de criar algo novo e valioso que é reconhecido por outros. Além disso, a criatividade tem sido abordada sob diferentes perspectivas teóricas. A abordagem psicométrica, por exemplo, propõe que a criatividade é uma habilidade cognitiva que pode ser medida por meio de testes realistas (Guilford, 1950). Já a abordagem cognitiva enfatiza a importância de processos planejados, como a divergência e a flexibilidade, na geração de ideias criativas (Cropley, 2006). A abordagem social, por sua vez, destaca a influência de fatores sociais e culturais na criatividade (Simonton, 2000). Sternberg (1999): desenvolveu a Teoria de WICS, que inclui três elementos principais da criatividade: inteligência, criatividade e sabedoria prática. Simonton (2012): tendo a Teoria do Aproveitamento, na qual a criatividade é vista como um processo de seleção de ideias, no qual a pessoa precisa escolher as ideias mais relevantes e promissoras para seguir adiante. Maturana 1998 é um importante teórico que pode contribuir para a discussão sobre criatividade. Maturana é um biólogo e filósofo chileno, conhecido por seu trabalho em autopoiese, que é a capacidade dos sistemas vivos de se auto-organizarem e se manterem. Em seu livro "Emoções e Linguagem na Educação e na Política" (1998), Maturana argumenta que a criatividade surge da interação entre o ser humano e seu ambiente, e que é uma resposta adaptativa às mudanças e desafios. Ele enfatiza a importância da auto-reflexão e do diálogo na promoção da criatividade e da aprendizagem. Ele propõe uma abordagem construtivista para a compreensão da realidade, onde a cognição é vista como um processo de criação e não de representação do mundo externo.

Para Maturana, a cognição emerge da interação do organismo com o ambiente, através de uma série de ações reflexivas que o organismo realiza para preservar sua integridade e adaptando-se ao meio. O processo cognitivo é, portanto, uma atividade auto-organizada e autônoma, que ocorre dentro do próprio organismo, sem depender de estímulos externos.

Para Maturana, a criatividade é um fenômeno emergente da interação do organismo com o ambiente, que ocorre quando o organismo é capaz de criar novas conexões entre seus elementos constituintes, gerando novas possibilidades de ação e adaptação. Assim, a criatividade pode ser vista como um processo natural e inerente à vida, que ocorre quando os organismos são capazes de gerar novas formas de interação com o ambiente, criando novas realidades e possibilidades. Essa abordagem da criatividade como um fenômeno emergente e autônomo tem fundamentos importantes para a compreensão e promoção da criatividade em diferentes contextos, desde a educação até a inovação empresarial.

Diante da diversidade de perspectivas teóricas, torna-se relevante compreender as diferentes definições e concepções de criatividade, a fim de identificar seus elementos essenciais e suas práticas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos para realização deste artigo foram divididos em três etapas: revisão bibliográfica exploratória, análise de dados e interpretação dos resultados.

A revisão bibliográfica exploratória foi conduzida por meio de uma busca de artigos relevantes para o tema da criatividade, utilizados como palavras-chave já definidas previamente, bem como os critérios de seleção. Por meio da análise textual discursiva se deram a identificação de padrões e tendências emergentes na literatura revisada. Os dados foram analisados qualitativamente identificando os principais conceitos, teorias e perspectivas sobre a criatividade e a educação inclusiva. Foram selecionados 12 artigos

que deram suporte à análise descrita nos construtos: "**A criatividade na infância, A valorização da criatividade para a acessibilidade de crianças com deficiência**". Partindo da exploração realizada, segue as principais interlocuções dos autores selecionados.

4. A CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA (CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA)

Benzon (2015) destaca a importância da criatividade na infância. Em sua pesquisa enfatiza a utilização dos métodos criativos para fornecer uma ferramenta de comunicação que as capacita no processo da curiosidade e posteriormente da pesquisa. Esses métodos criativos incluem uma variedade de atividades, desde jogos de futebol até modelos de blocos de construção, que são usados para explorar interlocuções entre crianças e adultos além das. Destaca que esses métodos geram contribuições mais precisas, reflexivas e, portanto, "verdadeiras". No entanto, Benzon (2015) não aprofunda especificamente os aspectos da criatividade na pesquisa com crianças. Ela menciona que o jogo de faz de conta e a brincadeira são considerados partes normais e saudáveis da infância, especialmente para crianças pequenas . À medida que as crianças crescem, elas são incentivadas a compartilhar ideias fantasiosas por meio de mídias criativas, como escrever histórias, fazer teatro e criar modelos e desenhos . A autora sugere que a criatividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil e na expressão de suas experiências e perspectivas . No contexto da pesquisa de Benzon (2015), a criatividade é vista como uma forma eficaz de envolver as crianças e permitir que elas contribuam de maneira significativa no processo ensino-aprendizagem. No entanto, Benzon (2015) não explora em detalhes a importância da criatividade na infância, pois não traz uma definição explícita de criatividade. No entanto, o texto sugere que a criatividade pode ser entendida como o uso de métodos diversos, imaginativos e tecnológicos. A autora menciona que a criatividade pode ser vista como uma forma de comunicação, não aprofundando especificamente os aspectos da criatividade em si. Benzon (2015) cita vários autores que discutem a importância da criatividade na pesquisa com crianças. Menciona o trabalho de Gillies e Robinson (2012) e Pimlott-Wilson (2012), que usaram jogos de futebol e modelos de blocos de construção, respectivamente, como métodos criativos para envolver as crianças. Referencia também Morrow e Richards (1996), que argumentam que os métodos criativos são a forma mais eficaz de fornecer uma ferramenta de comunicação. Além disso, menciona outros autores que discutem a importância da criatividade em pesquisas com crianças, como Cook e Hess (2007), Kaplan (2008), Clarke, Boorman e Nind (2011) e Kullm. A pesquisadora sugere que a criatividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil e na expressão de suas experiências e perspectivas, que a criatividade é uma forma de comunicação que permite que as crianças expressem suas experiências e perspectivas de maneira mais precisa e reflexiva, gerando contribuições mais "verdadeiras" de dados.

Wong (2022) apresenta várias definições de criatividade que foram fornecidas por professores de música que participaram do estudo. Essas definições foram agrupadas em duas subcategorias: criatividade como "liderada pelo professor" e criatividade como inata. A criatividade liderada pelo professor como algo que os alunos aprendem gradualmente, seguindo o exemplo do professor. Já em relação à criatividade inata, os professores acreditavam que os estudantes já possuem a capacidade inata de criar e que apenas precisam de oportunidades.

A pesquisa aborda a questão da criatividade musical nas salas de aula de música das escolas especiais de Hong Kong. Ele destaca que as definições de criatividade musical fornecidas pelos professores participantes do estudo diferem das definições tradicionais de criatividade que esperam um produto ou algo novo. Os professores entrevistados enfatizaram em suas definições de criatividade musical como um processo que envolve fazer e interagir. Eles enfatizam a importância de permitir que os estudantes experimentem e explorem sons, reorganizem ou façam alterações em músicas existentes e aceitem formas alternativas de expressão musical.

Wong (2015) apresenta outras definições de criatividade propostas por outros autores, como a definição de Best e Thomas (2013), que afirmam que a criatividade é uma "qualidade pessoal que permite às pessoas usar sua imaginação e estímulos externos para produzir algo novo que tenha valor", Hargreaves (2012), que é citado como um representante das definições convencionais de criatividade musical que esperam um produto final, Beghetto (2009), cujo trabalho é citado como uma referência para encontrar a criatividade nos momentos micro do ambiente escolar. Além disso, Wong (2015) também faz referência a um livro editado por Padget (2013), intitulado "Creating and Critical Thinking", que apresenta um framework para a criatividade nas escolas.

Nicola (2018) investigou a relação entre autoconceito, criatividade e dislexia em estudantes. Os resultados mostraram que não houve diferenças significativas na criatividade entre estudantes com e sem dislexia. Além disso, o pesquisador menciona que estudantes com dislexia muitas vezes estudam disciplinas de arte, possivelmente devido à alta criatividade ou evitando disciplinas "escritas". Por exemplo, o pesquisador menciona que algumas pesquisas relatam que pessoas com dislexia podem ter maior criatividade em áreas não verbais, mas menor criatividade em áreas verbais . Também menciona que algumas pesquisas sugerem que pessoas com dislexia podem ter uma preferência por representações visuais e ser capazes de gerar soluções novas e criativas para problemas. Nicola (2018) sugere que a relação entre dislexia e criatividade é complexa e pode depender de vários fatores, como a disciplina de estudo e a forma como a criatividade é medida, inferindo a ideia de mensuração, o que pode ser um aspecto não favorável se comparamos as definições dos autores anteriores, que sugerem a autonomia para incentivar a criatividade. Nicola (2018) cita vários autores que discutem a criatividade em relação à dislexia. Por exemplo, o artigo menciona o estudo de Kapoula et al. (2016) que relatou que pessoas com dislexia pontuaram mais alto em medidas de pensamento criativo e inovador . O artigo também cita Bacon e Bennett (2013) e Cockcroft e Hartgill (2004), que sugerem que pessoas com dislexia podem ter uma preferência por representações visuais e ser capazes de gerar soluções novas e criativas para problemas. Além disso, o artigo menciona Ritchie et al. (2013), que discute a validade de medidas de criatividade em pesquisas, não corroborando com Wong 2022, que não foca em medidas e resultados.

Além disso, Nicola (2018) discute a relação entre autoconceito, criatividade e dislexia para explorar a ideia de que todos os estudantes com ou sem dislexia podem ter as mesmas possibilidades de usarem a criatividade para produzir algo.

Sjöqvist, Göransson, Bengtsson, Hansson, (2021) abordam a importância da criatividade na educação artística para alunos com deficiência intelectual mencionando que a criatividade é uma das habilidades desenvolvidas por meio da educação artística, juntamente com a curiosidade, imaginação, pensamento crítico e comunicação. Essas habilidades são consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para a criação de significado no mundo. No contexto específico da educação artística na

Suécia, o currículo de artes visuais, música e artesanato destaca a importância do desenvolvimento da criatividade dos alunos. No entanto, a pesquisa não fornece informações detalhadas sobre estratégias específicas para promover a criatividade na educação artística para alunos com deficiência intelectual.

Assim sendo se pode perceber que Sjöqvist, Göransson, Bengtsson, Hansson, (2021) percebem a educação artística como uma forma importante de promover a criatividade na infância em geral, já que a consideram como uma habilidade que pode ser desenvolvida. Além disso, os autores mencionam que a educação artística é vista como uma parte significativa da escolaridade para alunos que precisam de suporte educacional especial, o que sugere que a educação artística pode ser uma forma importante de promover o desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças com necessidades especiais. Percebe-se que Sjöqvist, Göransson, Bengtsson, Hansson, (2021), mencionam que a criatividade é uma das habilidades desenvolvidas por meio da educação artística, juntamente com a curiosidade, imaginação, pensamento crítico e comunicação, o que de certa maneira dialoga com os pesquisadores anteriores no que diz respeito ao favorecimento da comunicação. Essas habilidades são consideradas importantes para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para a criação de significado no mundo.

Coates e Vickerman (2009) fazem uma abordagem sobre a importância da criatividade no design de pesquisa qualitativa para envolver crianças com necessidades educacionais especiais em suas experiências de educação física. Os autores argumentam que a flexibilidade e adaptabilidade são habilidades necessárias para os pesquisadores, permitindo que eles mudem procedimentos e planos conforme necessário. Na pesquisa citada essa flexibilidade melhora a validade dos dados qualitativos e oferece mais oportunidades para os participantes interpretarem os tópicos e atividades, enriquecendo a qualidade dos dados e capacitando as crianças a participarem ativamente. Além disso, os autores desafiam a noção de validade, confiabilidade e desejabilidade social como construtos que, às vezes, restringem a criatividade no design de pesquisa. Portanto, a pesquisa de Coates e Vickerman (2009) incentiva a busca por estratégias inovadoras que capacitem as crianças com necessidades educacionais especiais a expressarem através da criatividade as suas experiências. Enfatizam a importância de dar às crianças a oportunidade de expressar suas opiniões e experiências, bem como de envolvê-las ativamente nos processos de tomada de decisão. Essa abordagem envolvendo a criatividade visa capacitar as crianças a participarem ativamente e a terem suas vozes ouvidas. Assim sendo pode-se concluir que para Coates e Vickerman (2009) a criatividade é um processo ativo em que os envolvidos precisam ter voz dando ênfase na participação e na valorização das perspectivas das crianças. Os autores se concentram na importância da flexibilidade e adaptabilidade para envolver crianças com necessidades especiais em suas experiências de educação física. Embora a criatividade seja mencionada como uma habilidade necessária para os pesquisadores, o artigo não a define precisamente.

5. A VALORIZAÇÃO DA CRIATIVIDADE PARA A ACESSIBILIDADE DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Benzon (2015) em sua pesquisa não se concentra especificamente em crianças com deficiência, mas discute a importância de reconhecer e valorizar as contribuições autênticas de todas as crianças, incluindo aquelas com menos poder em suas relações espaciais e sociais. A autora argumenta que as fantasias das crianças podem fornecer informações valiosas sobre suas experiências e perspectivas, e que se deve estar aberto a

essas contribuições, em vez de descartá-las como irrelevantes ou não confiáveis. Ela defende que as fantasias das crianças podem fornecer insights valiosos sobre suas experiências e perspectivas, e que é importante considerar essas contribuições de forma séria e cuidadosa. Ignorar ou descartar essas contribuições seria negar às crianças, especialmente aquelas com menos poder em suas relações espaciais e sociais, uma forma valiosa de expressar suas vozes. Portanto, a autora enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a autenticidade das contribuições das crianças, mesmo que sejam fantasiosas. A autora ressalta a importância de valorizar a criatividade nas crianças que podem ter um ritmo de aprendizado mais lento. Ela argumenta que a criatividade oferece uma oportunidade valiosa para essas crianças expressarem suas perspectivas únicas. Ao permitir que elas participem de maneira criativa e ativa, cria-se um ambiente acolhedor onde essas crianças se sentem confortáveis para compartilhar suas ideias e contribuições autênticas. Ao ignorar ou subestimar a criatividade dessas crianças, estamos privando-as de uma forma valiosa de se expressar e participar ativamente. Portanto, é fundamental reconhecer e valorizar a criatividade como uma **ferramenta poderosa** para promover a inclusão e a participação de todas as crianças, independentemente de seu ritmo de aprendizado (BENZON, 2015).

Wong (2021) sugere que a criatividade para alunos com deficiência intelectual pode ser compreendida de maneira diferente das definições tradicionais. Os professores enfatizam a importância do processo de criação musical e da interação com a música, em vez de se concentrarem apenas no resultado final. Isso pode ter implicações significativas para a prática de educação musical em escolas especiais, destacando a importância de proporcionar oportunidades de expressão criativa e valorizar as formas individuais de criatividade dos alunos. O pesquisador aborda a importância da criatividade na infância, mais especificamente na educação musical de alunos com deficiência intelectual. Ele destaca que a promoção da criatividade musical nesse contexto é fundamental para o desenvolvimento global das crianças, pois a criatividade permite que elas expressem suas emoções, desenvolvam habilidades cognitivas e sociais, e construam uma relação significativa com a música. Corroborando com Benzon (2015), Wong (2021) ressalta que a criatividade na infância não se limita a produzir algo novo ou original, mas também envolve a capacidade de explorar, experimentar e interagir de maneiras pessoais e únicas. Os professores entrevistados no estudo reconhecem a importância de proporcionar um ambiente que encoraje a expressão criativa, permitindo que as crianças com deficiência intelectual experimentem diferentes sons, modifiquem músicas existentes e encontrem suas próprias maneiras de se envolver com a música.

Wong (2021) destaca que a promoção da criatividade na infância, especialmente na educação musical, é essencial para o desenvolvimento das crianças, permitindo que elas explorem e se expressem de maneiras únicas, desenvolvam habilidades musicais e se envolvam de forma significativa com a música. A mesma pesquisadora reconhece a importância de proporcionar um ambiente que encoraje a expressão criativa, permitindo que as crianças com deficiência intelectual experimentem diferentes sons, modifiquem músicas existentes e encontrem suas próprias maneiras de se envolver com a música, dando-lhes autonomia. A autora aborda especificamente a educação musical de alunos com deficiência intelectual. Discute as percepções e preocupações dos professores de música em relação ao desenvolvimento da criatividade desses alunos. O estudo se concentra em professores de escolas especiais em Hong Kong que trabalham com alunos com deficiência intelectual de diferentes níveis (leve, moderado e grave).

Na pesquisa de Wong (2015) os professores reconhecem a importância de adaptar as estratégias de ensino e criar um ambiente inclusivo que permita que os alunos com deficiência intelectual expressem sua criatividade. Também menciona que os professores identificaram lacunas em sua formação e experiência em relação ao ensino da criatividade, o que pode afetar suas percepções e confiança na abordagem desse aspecto do currículo. Em suma, Wong (2015) ressalta que a criatividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na educação de crianças com deficiência intelectual, permitindo-lhes explorar, experimentar e se envolver com a música de maneiras pessoais e únicas.

Nicola (2018) menciona a influência da educação na criatividade de crianças e adolescentes com dislexia e sem dislexia. O estudo de Kapoula et al. (2016) citado no artigo investigou a influência da educação na criatividade de crianças e adolescentes com dislexia e sem dislexia. O pesquisador mostra um impacto positivo na criatividade de ambos os grupos, mas o efeito foi mais pronunciado no grupo com dislexia. Isso sugere que a educação pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da criatividade em crianças e adolescentes com dislexia . A pesquisa indica algumas diferenças importantes nas auto percepções de estudantes com e sem dislexia. Os estudantes com dislexia que foram avaliados precocemente apresentaram menor autoestima e autoeficácia, mas não houve diferença na inteligência estimada. Por outro lado, os estudantes com dislexia que foram avaliados tardiamente apresentaram menor autoestima e inteligência estimada, mas não houve diferença na autoeficácia. Não foram encontradas diferenças significativas em relação à criatividade entre os grupos.

Sjöqvist, Göransson, Bengtsson, Hansson, (2021) destacam a necessidade de pesquisas empíricas nessa área do uso da criatividade com crianças com deficiência, indicando que a pesquisa existente é principalmente composta por comentários profissionais, como revisões de literatura, descrições de programas, críticas e trabalhos conceituais. Os pesquisadores também enfatizam a importância da acessibilidade na educação artística para alunos com deficiência, visto que a educação artística é vista como uma parte significativa da escolaridade para alunos que precisam de suporte educacional especial. Mencionam a necessidade de melhorar a organização da educação artística em relação à especialização e inclusão e que a valorização da criatividade é fator preponderante para a inclusão escolar.

Coates e Vickerman (2009) enfatizam que a importância da criatividade está na inclusão de crianças com necessidades especiais na pesquisa e na promoção de sua participação ativa e na importância de adaptar os métodos de pesquisa para incluir todas as crianças, independentemente das suas habilidades de comunicação. Os autores abordam a questão da acessibilidade para crianças com necessidades especiais, destacando a importância de garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de participar da pesquisa, independentemente de suas habilidades de comunicação ou outras limitações. Coates e Vickerman (2009) mencionam que é importante que os pesquisadores sejam criativos e flexíveis em suas abordagens para garantir que todas as crianças possam participar plenamente. Destacam que crianças com deficiência, como aquelas com dificuldades de comunicação, autismo ou outras necessidades educacionais especiais, muitas vezes enfrentam barreiras para participar. Enfatizam a importância de abordar essas barreiras e garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de participar plenamente e a criatividade vem agregar possibilidades na adaptação de métodos e as atividades para garantir que todas as crianças possam participar plenamente.

Holloway e Todres (2007) exploraram a interseção entre criatividade e ciência, discutindo a importância de abordagens metodológicas que reflitam a criatividade da intencionalidade humana e da novidade, destacando a necessidade de equilibrar as dimensões artísticas e científicas na pesquisa qualitativa. Os autores abordam a questão da acessibilidade das descobertas da pesquisa qualitativa para um público mais amplo, buscando torná-las relevantes e úteis para pessoas sem formação acadêmica ou interesse profissional. Para os pesquisadores Holloway e Todres (2007) o uso da criatividade possibilita autenticidade o que dialoga com as pesquisas mencionadas anteriormente.

O Quadro 1 exibe a concordância entre diversos pesquisadores no que tange à concepção de criatividade e à sua relevância durante a fase da infância, de acordo com os construtos selecionados.

Quadro 1 Congruências entres pesquisadores

Autores	Criatividade	Inclusão	Acessibilidade	Crianças com deficiência	Professores
1 Benzon (2015)	Criatividade como verdade e expressar sua voz	Jogo do faz de conta para promover a interlocução	Importância nos métodos criativos para promover a acessibilidade	Enfrentam barreiras.	Devem reconhecer e valorizar a criatividade das crianças
2.Wong (2022)	Criatividade como "liderada pelo professor" e criatividade como inata. Importância da criatividade na infância	Através da arte (música) e participação ativa	Participação ativa no meio	Importância de adaptar as estratégias de ensino e criar um ambiente inclusivo que permita que os alunos com deficiência intelectual expressem sua criatividade	Acreditam no fazer e na valorização da criatividade
3.Nicola (2018)	Relação entre autoconceito, criatividade e dislexia	Complexa na forma e na maneira como ocorre	Através da participação e interação	Maior criatividade em áreas não verbais	Influência da educação no desenvolvimento
4.Sjöqvist, Göransson, Bengtsson, Hansson, (2021)	A educação artística como forma adequada de promover a criatividade	Através da educação artística	Através da educação artística	Expressam sua criatividade através da arte	Devem dar possibilidades através da arte
5.Coates e Vickerman (2009)	Menciona a criatividade na pesquisa com crianças	Maior uso da criatividade	Não menciona especificamente	Devem se sentir pertencentes em todas as áreas	Devem usar métodos e técnicas criativas para promover a inclusão
6 Holloway e Todres (2007)	Interseção com a ciência	O uso da criatividade nas pesquisas qualitativas atinge maiores públicos	O uso da criatividade promove a acessibilidade	Não aborda especificamente, mas fala de diversos públicos	Importância de aprender e desenvolver habilidades na pesquisa qualitativa

A análise acima proporciona uma visão das perspectivas convergentes dos estudiosos acerca da criatividade e de seu significado no contexto da infância, delineando os construtos específicos que sustentam essa compreensão compartilhada. A análise dessas perspectivas contribui para uma compreensão mais abrangente e embasada da importância da criatividade durante essa fase crucial do desenvolvimento humano.

6. REFLEXÕES FINAIS

A análise das perspectivas convergentes dos estudiosos sobre o tema da criatividade no contexto da infância, com foco nas implicações para a educação inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência ressalta a centralidade da criatividade como uma habilidade que se desdobra em diferentes dimensões. Percebeu-se a criatividade como fundamental para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Ao examinar as diversas definições e abordagens à criatividade propostas pelos pesquisadores, percebe-se uma concordância subjacente na compreensão de que a criatividade engloba a geração de ideias originais e a capacidade de explorar e experimentar de forma única. As diferentes perspectivas refletem nuances importantes, como a relação entre criatividade e expressão de voz autêntica, o papel da educação artística no estímulo à criatividade e a consideração da diversidade de habilidades e necessidades das crianças com deficiência.

As interlocuções identificadas entre os pesquisadores ressaltam a importância de valorizar a criatividade como uma ferramenta que promove a inclusão e a participação efetiva das crianças em processos educativos. Reconhece-se que a criatividade não apenas permite que as crianças expressem suas perspectivas únicas, mas também enriquece a qualidade do aprendizado ao permitir que elas se envolvam ativamente na construção de conhecimento.

Nesse contexto, emerge a necessidade de promover abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade das crianças, especialmente aquelas com deficiência, garantindo oportunidades para que elas explorem, experimentem e criem de maneira autêntica. A análise revela a importância da flexibilidade e adaptação nas estratégias de ensino, a fim de permitir que todas as crianças participem plenamente e contribuam com suas perspectivas.

Além disso, é relevante destacar a abordagem multidisciplinar adotada por pesquisadores que transitam entre a educação, a psicologia, as artes e a ciência. A interseção desses campos oferece informações valiosas sobre como a criatividade pode ser fomentada em diferentes contextos, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Conclui-se, portanto, que a compreensão da criatividade no contexto da infância é uma questão que requer uma abordagem ampla e sensível às necessidades individuais. A convergência das perspectivas dos pesquisadores sustenta a importância de promover a criatividade como um componente essencial da educação inclusiva, capacitando as crianças a se expressarem, explorarem seu potencial e se engajarem ativamente na construção de conhecimento. Essa compreensão compartilhada oferece um alicerce sólido para a formulação de práticas pedagógicas que valorizem e cultivem a criatividade das crianças, independentemente de suas capacidades e características individuais.

7. RECOMENDAÇÕES FUTURAS

Com base nas reflexões interdisciplinares, emergem diretrizes que visam enriquecer a compreensão e promoção da criatividade em cenários educativos inclusivos. Uma abordagem contextual da criatividade é recomendada, englobando diversas perspectivas teóricas. A integração de abordagens cognitivas, sociais e construtivistas pode resultar em uma compreensão mais abrangente.

A formação de professores surge como um ponto crucial, demandando a capacitação dos educadores não somente na teoria da criatividade, mas também em estratégias práticas para fomentar a expressão criativa de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência.

A implementação de métodos criativos de ensino é essencial para permitir que as crianças explorem suas ideias de maneiras diversas. A adaptabilidade dos métodos de ensino se mostra fundamental para atender às necessidades individuais e promover a inclusão. A promoção de uma cultura inclusiva é imperativa, valorizando as vozes das crianças com deficiência e proporcionando sua participação ativa nos processos educativos. Estratégias devem ser desenvolvidas para considerar habilidades e interesses individuais, visando o engajamento pleno de todas as crianças. A pesquisa empírica deve ser expandida, investigando mais profundamente a interseção entre criatividade, infância e inclusão. Estudos que avaliem a eficácia de abordagens criativas para envolver crianças com deficiência em contextos educacionais diversos podem enriquecer a prática educativa.

Recursos educacionais devem ser desenvolvidos, incorporando a criatividade como abordagem para a inclusão. Isso engloba orientações para professores, materiais adaptados e ferramentas de avaliação que valorizem a expressão criativa e a participação de todas as crianças. A promoção de parcerias interdisciplinares entre educação, psicologia, artes e terapias pode enriquecer as estratégias educacionais e fornecer uma visão mais ampla das potencialidades das crianças.

Incentivar a construção da autoconfiança e autoestima das crianças, particularmente aquelas com deficiência, é vital. Isso pode ser alcançado por meio do reconhecimento e valorização de suas contribuições criativas. Estabelecer um diálogo contínuo entre pesquisadores, educadores, pais e crianças é fundamental para aprimorar as estratégias de promoção da criatividade e inclusão. Em síntese, as recomendações apresentadas enfatizam uma abordagem transdisciplinar na promoção da criatividade em contextos educativos inclusivos. A colaboração entre teoria e prática, aliada à ênfase na participação ativa e expressão criativa das crianças, pode enriquecer consideravelmente a educação inclusiva, contribuindo para um ambiente mais enriquecedor.

REFERÊNCIAS

[1] Amabile, TM (1983). A psicologia social da criatividade: uma conceitualização componencial. Journal of Personality and Social Psychology, 45(2), 357-376. https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357

[2] Freire, P. (1996). Pedagogy of the oppressed (2nd revised edition) (Original work published in 1970). New York: Routledge.

[3] Guilford, JP (1950). Criatividade. American Psychologist, 5(9), 444-454. https://doi.org/10.1037/h0063487

[4] Holloway, I., & Todres, L. (2007). Thinking differently: challenges in qualitative research. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 2(1), 12-18. DOI: 10.1080/17482620701195162

[5] Maturana, HR, & Varela, FJ (1980). Autopoiese e cognição: A realização do viver. D. Reidel.

[6] Nicola, S., & Serena, N. (2018). The impact of dyslexia on creativity: A review. Journal of Learning Disabilities, 51(1), 3-13.

[7] Petrina, N., & Carter, M. (2015). Parental perception of the importance of friendship and other outcome priorities in children with autism spectrum disorder. European Journal of Special Needs Education, 30(1), 61-74. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.943566

[8] Runco, MA, & Jaeger, GJ (2012). A definição padrão de criatividade. Jornal de pesquisa de criatividade, 24(1), 92-96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092

[9] Sawyer, RK (2012). Explicando a criatividade: A ciência da inovação humana (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Oxford.

[10] Simonton, DK (1999). Criatividade como variação cega e retenção seletiva: o processo criativo é darwiniano? Psychological Inquiry, 10(4), 309-328. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1004_1

[11] Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K., & Hansson, S. (2021). The arts: a precious part of special education. European Journal of Special Needs Education, 36(3), 454-468. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764809

[12] Sternberg, RJ (1999). Manual da criatividade. Cambridge University Press.

[13] Taylor, CW (1959). Variabilidade dentro da faixa normal: sua natureza e usos. Livros Básicos.

[14] Von Benzon, N. (2015). 'I fell out of a tree and broke my neck': acknowledging fantasy in children's research contributions. Children's Geographies,

[15] Wong, M. W. (2022). Creativity in Hong Kong's special schools' music classrooms. Music Education Research, 24(2), 256-271. doi: 10.1080/14613808.2022.2038112

Capítulo 7

Do individual ao coletivo: equipe multiprofissional no atendimento das Necessidades Educacionais Especiais - (NEE)[1]

Adriana Sampaio Monteverde Maduro
Brigitt Santos do Nascimento
Suzana Lopes Biazze Campos
Gerson de Mendonça Nogueira
Maria Julieta Lima de Oliveira

Resumo: Convidamos você a embarcar em uma jornada de descoberta e reflexão enquanto exploramos a abordagem multiprofissional no contexto da educação inclusiva. Juntos, iremos explorar os fundamentos, as práticas e os impactos dessa abordagem, traçando um caminho que vai do enfoque individual ao coletivo. Ao promover uma educação inclusiva que valoriza a singularidade de cada aluno e cultiva um ambiente de aprendizado colaborativo, estamos contribuindo para a criação de um futuro em que igualdade e diversidade se fundem em uma educação transformadora.

[1] Trabalho apresentado para obtenção de nota parcial na disciplina de Equipe multiprofissional, do Curso de Especialização em Neuropsicopedagogia, Faculdade Metropolitana de Manaus, sob a orientação do Prof. Msc. Gerson de Mendonça Nogueira.

1. INTRODUÇÃO

A trajetória da educação inclusiva vai além das fronteiras das salas de aula, mergulhando profundamente nas raízes das sociedades que aspiram à equidade e à celebração da rica diversidade humana. A educação inclusiva não é meramente uma abordagem pedagógica; é uma filosofia revolucionária que reconhece e celebra a singularidade presente em cada aluno. Esta filosofia não apenas questiona as barreiras impostas pelas necessidades educacionais especiais (NEE), mas também se ergue como uma jornada de empoderamento. Em tal jornada, cada estudante, independentemente de suas capacidades, características ou desafios pessoais, é agraciado com a oportunidade de receber uma educação de alta qualidade. No contexto dessa busca por progresso e igualdade, a equipe multiprofissional emerge como uma ferramenta de vital importância, fundamentando os pilares de uma educação que verdadeiramente abraça a todos.

A educação inclusiva rejeita a ideia de que a diversidade é um obstáculo. Pelo contrário, a diversidade é a força motriz que impulsiona a aprendizagem, enriquece as experiências e molda uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Cada aluno, independentemente de suas NEE, traz consigo uma gama única de talentos e perspectivas que enriquecem o ambiente educacional. A abordagem multidisciplinar reconhece essa singularidade, permitindo a personalização das estratégias de ensino e aprendizagem para atender às necessidades individuais. Ela une mentes de diversas disciplinas, como educadores, terapeutas, psicólogos e outros especialistas, em uma colaboração sinérgica. A soma desses conhecimentos permite forjar estratégias que abraçam as múltiplas facetas do desenvolvimento de cada aluno. Essa união de competências alarga as portas do sucesso acadêmico e pessoal, oferecendo um caminho pelo qual o potencial de cada aluno pode florescer.

Para além da individualidade, a abordagem multidisciplinar promove a criação de um ambiente educacional colaborativo. A interação entre profissionais enriquece a compreensão holística de cada aluno, considerando não apenas os desafios, mas também os talentos e interesses intrínsecos. Esse ambiente estimula não só os alunos com NEE a prosperarem, mas também enriquece a experiência de todos, ao fomentar compreensão, empatia e respeito pela diversidade humana.

Convidamos você a embarcar em uma jornada de descoberta e reflexão enquanto exploramos a abordagem multiprofissional no contexto da educação inclusiva. Juntos, iremos explorar os fundamentos, as práticas e os impactos dessa abordagem, traçando um caminho que vai do enfoque individual ao coletivo. Ao promover uma educação inclusiva que valoriza a singularidade de cada aluno e cultiva um ambiente de aprendizado colaborativo, estamos contribuindo para a criação de um futuro em que igualdade e diversidade se fundem em uma educação transformadora.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. CONCEITO "DO INDIVIDUAL AO COLETIVO"

A expressão “individual para coletivo” representa uma mudança de paradigma na educação inclusiva, onde o foco está na satisfação das necessidades individuais para promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor e coletivo. No passado, a educação muitas vezes dava prioridade ao aluno individual e adaptava as abordagens pedagógicas às suas necessidades. Contudo, à medida que a sociedade avança e a importância da

diversidade e da colaboração é compreendida, a abordagem educativa também se expande para incluir uma perspectiva mais ampla e inclusiva.

> "A educação inclusiva é um processo que se constrói coletivamente, envolvendo todos os atores da comunidade escolar, e que requer uma mudança de paradigma, de cultura e de prática pedagógica" (SILVA; RODRIGUES, 2017, p. 11)1.

O tema "Do individual ao coletivo" não diminui a importância das necessidades individuais, mas reconhece que cada aluno é único e merece tratamento individual. No entanto, esta abordagem vai mais longe e inclui a compreensão de que um ambiente educativo inclusivo deve ser enriquecido por diversas perspetivas, competências e experiências. A colaboração de estudantes, professores, profissionais de saúde, famílias e comunidade em geral torna-se parte integrante deste processo.

> "O trabalho em equipe na atenção básica à saúde é uma construção coletiva e processual das práticas de saúde, que permite um olhar integral das ações e estimula a mútua cooperação para alcançar objetivos comuns.(GUIMARÃES & CASTELO BRANCO, 2020, p44(1), 1-12.

Esta mudança não se centra apenas na educação do indivíduo, mas capacita as pessoas para se tornarem membros ativos e contribuintes da comunidade em geral. A educação deixa de ser uma atividade isolada e torna-se um processo interligado onde cada aluno se torna uma parte importante de um sistema mais amplo de aprendizagem e crescimento. Através desta abordagem, a educação não só promove o desenvolvimento acadêmico, mas também promove competências sociais, empatia, cooperação e cidadania.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS SEUS DESAFIOS

A educação inclusiva Abrange um desenvolvimento profundo na forma como a sociedade aborda a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente das suas diferenças e necessidades. No cerne da educação inclusiva está uma abordagem puramente pedagógica, é um compromisso com a igualdade, a diversidade e a igualdade de oportunidades.

Para Brasil (2008), os princípios básicos da educação inclusiva celebra a diversidade, em vez de ver as diferenças como obstáculos, ele as acolhe como parte integrante do bem-estar humano. Esta abordagem reconhece que cada aluno é único e traz habilidades, experiências e perspectivas que contribuem para um ambiente educacional enriquecedor. A inclusão não se trata apenas da participação de alunos com necessidades especiais nas aulas regulares. Cria um espaço onde todos os alunos podem crescer juntos e aprender uns com os outros.

- **Desafios relacionados à educação inclusiva**

Embora a educação inclusiva seja um objectivo admirável, também enfrenta desafios complexos. Um dos maiores obstáculos é adaptar o ensino às diferentes necessidades dos alunos. Cada aluno traz um conjunto único de habilidades e desafios que exigem

estratégias de ensino eficazes para todos. Isto requer flexibilidade, recursos adequados e formação contínua dos produtores.

Conforme MANTOAN, (2003, p. 17) outra dificuldade surge na promoção de um ambiente socialmente inclusivo. Isto requer não só a adaptação do currículo, mas também a criação de uma cultura escolar desejável e respeitosa para todos os alunos. Criar consciência sobre a diversidade, promover a empatia e combater o bullying são fatores-chave na criação de um ambiente inclusivo. Além disso, é absolutamente necessário superar barreiras físicas e atitudinais. A disponibilidade de instalações e materiais de aprendizagem é crucial para garantir a plena participação de todos os alunos. A mudança de atitudes e percepções sobre a deficiência e a diversidade é também um desafio que exige educação e sensibilização constantes.

- **Superando o desafio da inclusão**

SASSAKI, (2006, p. 41) apesar das dificuldades, a educação inclusiva tem potencial para mudar a vida dos estudantes e da sociedade. Ao adotar uma abordagem centrada no aluno que valoriza as suas capacidades e necessidades, a educação inclusiva prepara os alunos para a vida numa sociedade diversificada. Promove aceitação, empatia e respeito mútuo desde o início e cria uma base sólida para relacionamentos harmoniosos e colaborações futuras. A chave para superar estes desafios é a colaboração entre professores, pais, profissionais de saúde e a comunidade em geral. Investir nos recursos, formação e infraestrutura adequados é fundamental para criar um ambiente onde todos os alunos possam ter sucesso. A educação inclusiva não é apenas uma abordagem educativa; é um compromisso partilhado para criar um mundo mais inclusivo onde todos tenham a oportunidade de atingir o seu pleno potencial.

3.1. FOCO INICIAL NAS NECESSIDADES INDIVIDUAIS DOS ALUNOS COM (NEE)

Uma base importante para a educação inclusiva é a compreensão preliminar das necessidades individuais dos alunos que necessitam de educação especial. Esta abordagem reconhece que cada aluno é único e traz características, habilidades e desafios únicos que requerem atenção individualizada para garantir um ambiente de aprendizagem eficaz e enriquecedor.

Conforme SÁ SALAZAR, (2020), a educação inclusiva começa com uma compreensão profunda das necessidades especiais de cada aluno com necessidades especiais. Isto requer uma avaliação de competências, pontos fortes, dificuldades e estilos de aprendizagem. Ao considerar estas especificidades, os professores podem desenvolver estratégias de ensino adaptativas que não só abordem as deficiências, mas também tirem partido das capacidades individuais dos alunos.

A personalização do estudo vai além do material de estudo. Ele se expande para criar um ambiente que incentiva a plena participação e inclusão. Isso vai desde a adaptação de espaços físicos até a integração de tecnologia assistiva e a colaboração com outros profissionais como terapeutas, psicólogos e especialistas em educação especial.

Para a ESCOLA DA INTELIGÊNCIA (2023), o foco nas necessidades individuais também requer atenção especial ao desenvolvimento socioemocional dos alunos. A autoconfiança, a confiança e a interação social são elementos cruciais no seu desenvolvimento global. Portanto, os professores devem procurar estratégias que promovam a inclusão social, a

comunicação eficaz e o apoio emocional. No entanto, focar inicialmente nas necessidades individuais do aluno.

Esta é a base para a próxima etapa importante da educação inclusiva: a transição do "individual para o colectivo". Quando os professores compreendem as necessidades individuais, podem começar a criar um ambiente educativo onde a colaboração, a empatia e o respeito pela diversidade são valores inerentes. Isso cria uma sinergia única onde as contribuições individuais se unem e enriquecem o aprendizado coletivo. Portanto, o foco principal nas necessidades individuais é a base da educação inclusiva. Ao adaptar o ensino e o ambiente às características únicas de cada aluno com necessidades especiais, não só promovemos o sucesso individual, mas também criamos um terreno fértil para uma comunidade educativa que valoriza e reconhece a individualidade.

3.2. DISCUSSÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE CONSIDERAR O COLETIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva vai além da simples adaptação às necessidades individuais dos alunos com necessidades educativas especiais. Expande-se para incluir uma abordagem coletiva que enriquece a experiência educacional de todos os participantes. Envolver o coletivo na educação não só promove a diversidade, mas também cria um ambiente de aprendizagem que reflete a pluralidade da sociedade e prepara os alunos para interagirem no mundo.

- **Refletindo a Diversidade da Sociedade e fomentando Empatia e Compreensão**

A sociedade é diversa em suas culturas, origens, habilidades e perspectivas. Trazendo uma dimensão coletiva à educação inclusiva, as salas de aula tornam-se microcosmos da sociedade onde os alunos interagem com colegas que trazem experiências diversas. Isto cria oportunidades valiosas para a aprendizagem intercultural e o desenvolvimento de competências de comunicação eficazes num contexto globalizado.

UNESCO (2009, p.15) envolver o coletivo na educação permite aos alunos não apenas conviver com a diversidade, mas também desenvolver empatia e compreensão. Ao interagir com colegas com diferentes habilidades e perspectivas, eles têm a oportunidade de observar o mundo com outros olhos. Incentiva uma forma de pensar mais aberta e compassiva, reduzindo preconceitos e estereótipos.

- **Preparando para a Cidadania Ativa e Participativa e desenvolvimento de Habilidades Sociais e de Colaboração**

A educação inclusiva, que inclui uma dimensão colectiva, é compatível com a formação dos estudantes para serem cidadãos ativos e inclusivos. Os alunos aprendem desde cedo que a diversidade é uma vantagem numa sociedade democrática, que a colaboração é essencial para resolver desafios complexos. Essas competências são necessárias para uma participação significativa na vida pública e para a construção de uma sociedade mais justa.

ZABALA (1998, p. 165) a comunicação com diferentes pares enriquece o desenvolvimento de competências sociais e cooperativas. O aluno aprende a trabalhar em grupo, a resolver conflitos e a comunicar eficazmente mediante diferentes formas de pensar e de expressão. Essas habilidades são inestimáveis não apenas para o sucesso acadêmico, mas também no trabalho e na vida pessoal.

- **Promovendo um Ambiente de Aprendizado Dinâmico**

FREIRE, P. (1996), a diversidade do ambiente de aprendizagem promove a troca de ideias e perspectivas. Os alunos são desafiados a fazer perguntas, aprender com os outros e considerar diferentes abordagens para a resolução de problemas. Isto cria um ambiente de aprendizagem dinâmico onde as lições se tornam oportunidades de enriquecimento mútuo.

O envolvimento das comunidades na educação inclusiva vai além da mera inclusão. Reflete o compromisso de criar um ambiente educacional que prepare os alunos para um mundo diversificado e complexo. Respeitando a singularidade de cada indivíduo e promovendo a cooperação e a empatia, a educação coletiva inclusiva molda não só a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento de cidadãos empenhados e informados.

4. ABORDAGEM MULTIPROFISSIONAL: FUNDAMENTOS E SIGNIFICADOS

Uma abordagem multidisciplinar torna-se a base para a promoção da educação inclusiva e para a prestação de cuidados de alta qualidade que satisfaçam as necessidades da educação especial. Representa um paradigma colaborativo em que especialistas de diferentes áreas combinam a sua experiência e conhecimento para fornecer apoio abrangente e individualizado aos alunos que necessitam de apoio especial. Esta abordagem transcende as fronteiras das disciplinas individuais e se esforça para criar um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo e enriquecedor para todos os alunos participantes.

- **Os Princípios Fundamentais da Abordagem Multiprofissional**

A abordagem multiprofissional da educação inclusiva baseia-se em princípios importantes que promovem a colaboração de especialistas de diferentes áreas para satisfazer as necessidades educativas especiais dos alunos. Estes princípios incluem a colaboração interdisciplinar, uma visão holística do aluno, complementaridade de competências, individualização do apoio, comunicação eficaz, planejamento integrado do apoio, capacitação e autonomia de todos os envolvidos e foco no potencial de todos. Aluno, a flexibilidade para se adaptar e um compromisso inabalável com a inclusão.

Para MANTOAN (2006, p.12) estes princípios visam criar um ambiente educativo inclusivo, aberto e enriquecedor, onde os alunos com necessidades especiais recebam apoio adaptado às suas necessidades. Nesta abordagem, é central a colaboração de especialistas de diferentes áreas, permitindo desenvolver estratégias integrais de aprendizagem e de apoio que abrangem todas as dimensões das necessidades dos alunos. Além disso, esta abordagem valoriza o potencial inerente a cada aluno, educará todos os envolvidos e incentiva a autonomia com foco constante na busca da inclusão plena:

> "A educação inclusiva é uma forma de educação que valoriza a diversidade e a singularidade de cada aluno, oferecendo apoio pedagógico e terapêutico adequado às suas necessidades. A educação inclusiva pressupõe a colaboração de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que possam contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. A educação inclusiva também visa promover a autonomia, a participação e a aprendizagem dos

> alunos, respeitando o seu ritmo, o seu estilo e os seus interesses." (MANTOAN,2006, p.12).

A educação inclusiva representa um compromisso com a criação de um ambiente educativo onde todos os alunos possam aprender e desenvolver-se em conjunto, independentemente das suas diferenças. Sublinha a importância de promover a cooperação, a compreensão individual e a inclusão, que contribuem para a criação de uma sociedade mais igualitária e diversificada.

A equipe multidisciplinar na educação, tem o papel de considerar tanto as necessidades individuais quanto coletivas dos alunos. Essa abordagem reconhece a singularidade de cada aluno, com suas habilidades e desafios únicos, e visa criar um ambiente educacional enriquecedor para toda a comunidade escolar. Os benefícios dessa abordagem são amplos e profundos.

Um aspecto crucial da abordagem multidisciplinar é sua capacidade de personalizar o suporte oferecido a cada aluno. A colaboração entre profissionais de diversas áreas, como educadores, terapeutas, psicólogos e fonoaudiólogos, possibilita uma avaliação completa das necessidades individuais. Isso permite desenvolver estratégias educacionais e terapêuticas adaptadas às especificidades de cada aluno, atendendo suas necessidades particulares.

Além de focar nas limitações, a abordagem multidisciplinar também valoriza as habilidades de cada aluno. Ela celebra os interesses e talentos únicos trazidos por cada indivíduo, contribuindo para a autoestima dos alunos e criando um ambiente onde a diversidade de talentos é apreciada, enriquecendo a experiência educacional.

A equipe multidisciplinar não se restringe ao atendimento individual; ela também beneficia o ambiente de aprendizado coletivo. A colaboração entre profissionais de diferentes áreas resulta em uma troca de conhecimentos e perspectivas. Isso enriquece o crescimento profissional dos membros da equipe e serve como exemplo para os alunos sobre trabalho em equipe, compartilhamento de ideias e aprendizado mútuo.

Além disso, essa abordagem promove um ambiente de aprendizado inclusivo. Ao ver profissionais de diferentes áreas colaborando em prol de um objetivo comum, os alunos são expostos a uma cultura de cooperação e compreensão. Isso se alinha com os princípios da educação inclusiva, preparando-os para a interação em uma sociedade diversa e incentivando valores como empatia, respeito e valorização da diversidade.

A colaboração multidisciplinar também é crucial para desenvolver intervenções abrangentes que atendam às diversas dimensões das necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Essas intervenções não se limitam a aspectos acadêmicos, abrangendo também áreas emocionais, sociais e terapêuticas, contribuindo para um desenvolvimento integral dos alunos.

Um dos princípios centrais da abordagem multiprofissional é a colaboração e a complementaridade de competências. Cada profissional traz consigo um conjunto singular de habilidades e conhecimentos, que se liga para formar uma equipe que excede a soma de suas partes. A partilha de informações e experiências culmina em um plano de suporte individualizado, que aborda as necessidades do aluno de maneira holística:

O Enfoque na Pessoa, Não na Deficiência: Ao abraçar a abordagem multiprofissional, o foco se desloca da deficiência do aluno para a pessoa na sua totalidade. Os profissionais

envolvidos se empenham em compreender as capacidades, interesses e aspirações do aluno, gerando estratégias que exploram ao máximo seu potencial. Esse enfoque positivo e centrado na pessoa fortalece a autoestima, a motivação e o senso de pertencimento dos alunos com NEE.

Desafios e Benefícios da Abordagem Multiprofissional apesar de serem inerentes à comunicação e coordenação entre diferentes profissionais, a abordagem multiprofissional oferece uma série de vantagens. Ela amplia a gama de estratégias disponíveis, propicia uma avaliação mais ampla das necessidades dos alunos e instaura um ambiente educacional que se nutre da diversidade e colaboração. Além disso, essa abordagem também confronta a mentalidade isolada, estimulando a aprendizagem contínua e o intercâmbio de saberes entre os profissionais envolvidos.

Em última análise, a abordagem multiprofissional configura-se como um elemento crucial no mosaico da educação inclusiva. Ao reunir profissionais de diferentes esferas em uma jornada colaborativa para os alunos com NEE, ela promove uma educação genuinamente abrangente, centrada na pessoa e capaz de moldar futuros mais inclusivos e enriquecedores.

5. EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Na prestação de serviços de educação especial, uma abordagem multidisciplinar desempenha um papel importante, cujo objetivo é fornecer apoio abrangente e abrangente aos alunos que necessitam de educação especial. Essa forma de colaboração reúne especialistas de diversas áreas, como pedagogos, terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos e outros educadores especiais. Juntos, eles se esforçam para desenvolver estratégias individualizadas que possam atender às múltiplas dimensões das necessidades de seus alunos.

A presença de uma equipe multidisciplinar na educação especial reflete o compromisso com a compreensão integral dos alunos com necessidades especiais. Cada membro da equipe traz um conjunto único de conhecimento e experiência que, juntos, fornecem suporte abrangente. Através da partilha de informações e da colaboração, esta equipe desenvolve planos de apoio personalizados que não só abordam as limitações, mas também têm em conta as capacidades, interesses e situações de vida dos alunos. A equipe multidisciplinar se esforça para criar um ambiente educacional inclusivo onde todos os alunos possam participar plenamente. Além de desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas, ela se compromete a proporcionar aos alunos acessibilidade física, comunicação eficaz e apoio emocional.

> “A equipe multidisciplinar é um recurso fundamental para a educação especial, ao permitir uma abordagem holística e integrada das necessidades dos alunos. A equipe multidisciplinar é composta por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que atuam de forma colaborativa e complementar, buscando oferecer um atendimento educacional especializado de qualidade. A equipe multidisciplinar visa promover a inclusão, a participação e a aprendizagem dos alunos, respeitando suas singularidades e potencialidades.” (BRASIL, 2007, p. 19).

A diversidade de disciplinas no grupo permite uma abordagem que abrange as diferentes dimensões das necessidades dos alunos e, assim, promove um desenvolvimento mais completo e holístico. No entanto, é importante compreender que a colaboração entre profissionais também pode trazer desafios, como a necessidade de uma comunicação eficaz e de uma coordenação bem-sucedida das atividades. Neste sentido, criar uma cultura de respeito mútuo, partilha de conhecimento e trabalho em equipa é crucial para superar tais barreiras. Concluindo, a equipa interdisciplinar desempenha um papel muito importante no contexto das NEE, prestando apoio completo e individual aos alunos com necessidades especiais. A sua abordagem colaborativa, que enfatiza as competências complementares e a compreensão global dos alunos, contribui significativamente para o envolvimento, o desenvolvimento holístico e o sucesso educativo dos seus alunos.

A sequência de atendimento profissional na equipe multidisciplinar pode variar conforme as necessidades individuais dos alunos e a política da instituição de ensino. No entanto, aqui está a ordem geral em que essas chamadas ocorrem:

Identificação e avaliação inicial: Especialistas de diversas áreas participam da identificação e avaliação inicial de alunos que necessitam de educação especial. Isto pode incluir, por exemplo, avaliações psicopedagógicas, observações em sala de aula, análise de escritos escolares.

Reunião de Equipe: Após a identificação, a equipe multidisciplinar se reúne para compartilhar avaliações e informações coletadas. Se necessário, você pode participar desta reunião, por exemplo: educadores, terapeutas, psicólogos, neuropsicólogos, fonoaudiólogos. Desenvolvimento **de Plano Individual de Apoio** (PAI) ou **Plano Individual de Educação** (PEI). Com base nas avaliações e discussões da equipe, um Plano de Apoio Individual (PAI) é criado para cada aluno. Este é um documento que descreve os serviços de apoio e recursos especiais disponíveis na escola para alunos com necessidades especiais. Especialistas em sua área criam estratégias adaptadas às necessidades do aluno:

> "O PAI é um documento que contém informações sobre o aluno, seus objetivos, as estratégias de ensino e avaliação, os recursos e adaptações necessárias para o seu desenvolvimento. O PAI deve ser elaborado em conjunto com a família, a equipe escolar e outros profissionais envolvidos no atendimento do aluno." (VIANNA et al., 2011, p. 29).

Para PISQUEASY, (2018), para a criação do PAI (Plano de Apoio Individualizado) são necessários alguns critérios:

1. Realizar uma avaliação inicial: das habilidades e necessidades do aluno ou cliente, considerando seus pontos fortes e fracos, seus interesses e suas dificuldades: Antes de iniciar qualquer plano de ensino ou intervenção, é crucial entender profundamente o indivíduo em questão. Isso envolve a coleta de informações sobre suas habilidades, características, interesses e desafios. Identificar seus pontos fortes permite construir em cima deles, enquanto reconhecer suas dificuldades ajuda a direcionar a intervenção de maneira eficaz.

2. Definir os objetivos de aprendizagem ou desenvolvimento: que devem ser específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e temporais. Estabelecer objetivos claros é essencial para direcionar o progresso. Esses objetivos devem ser específicos, ou

seja, detalhados sobre o que será alcançado. Devem ser mensuráveis, para o progresso poder ser quantificado. Também precisam ser alcançáveis, realistas e adaptados às capacidades do aluno. A relevância é importante para garantir que os objetivos estejam relacionados às necessidades do indivíduo. Além disso, a definição de prazos temporais ajuda a criar um senso de direção e foco.

3. Planejar as estratégias de ensino ou intervenção: que devem ser adequadas ao perfil e ao ritmo do aluno ou cliente, utilizando recursos e materiais diversificados e adaptados: cada indivíduo é único em termos de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, as estratégias de ensino devem ser adaptadas ao ritmo, estilo e preferências do aluno. Utilizar uma variedade de recursos e materiais ajuda a tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz. A adaptação é crucial para garantir que o aluno tenha acesso ao conteúdo de maneira acessível e significativa.

4. Implementar o plano, realizando as atividades propostas: observando e registrando o desempenho e o comportamento do aluno ou cliente, dando feedback e reforço positivo: A implementação envolve a execução das atividades planejadas. Durante esse processo, é importante observar de perto o desempenho e o comportamento do aluno. Registrar essas observações ajuda a avaliar a eficácia das estratégias e a fazer ajustes conforme necessário. O feedback contínuo e o reforço positivo incentivam o engajamento e a motivação do aluno.

5. Avaliar o plano: verificando se os objetivos foram atingidos, quais foram as dificuldades e os avanços, quais foram as estratégias mais eficazes e quais precisam ser revistas ou modificadas: no final do período definido para os objetivos, é importante avaliar o plano todo. Isso envolve verificar se os objetivos foram alcançados e identificar os pontos de melhoria. Avaliar as dificuldades enfrentadas e os avanços alcançados é crucial para aprimorar a intervenção no futuro. Algumas estratégias podem ter sido mais eficazes do que outras, o que pode orientar o desenvolvimento de planos futuros.

O PEI (Plano Educacional individualizado), é um documento criado para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Ele é projetado para personalizar a experiência educacional do aluno, que representa uma ferramenta de planejamento e monitoramento do progresso de aprendizado e desenvolvimento desses alunos. Para SILVA; GLAT (2018), a finalidade do Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento cujo objetivo é estabelecer metas específicas, estratégias de ensino, recursos necessários e métodos de avaliação adaptados às necessidades educacionais especiais de um aluno. Esse plano é criado com o propósito de guiar o processo de ensino e aprendizagem do aluno em questão, considerando suas particularidades e garantindo que ele receba o suporte necessário para alcançar um progresso acadêmico e de desenvolvimento bem-sucedido:

> "O PEI é um documento que visa orientar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, considerando suas potencialidades, dificuldades, interesses e expectativas. O PEI deve ser elaborado de forma colaborativa entre os profissionais da escola, a família e o próprio aluno, quando possível." (Correia, 1999, p. 87).

Conforme O instituto de Educação e Análise do Comportamento (IECA 2019), para criar um Plano de Ensino Individualizado de maneira eficaz, é essencial percorrer quatro etapas

fundamentais. A sequência cuidadosa dessas etapas é crucial para o êxito do plano, sendo elas: Avaliação, Definição de Objetivos, Desenvolvimento de Programas de Ensino e Coleta de Dados:

1. Avaliação: Nesta etapa inicial, é fundamental avaliar minuciosamente o aluno em questão. Isso envolve a coleta de informações sobre suas habilidades, necessidades, preferências, estilo de aprendizado e desafios específicos. A avaliação pode ser feita através de observações, testes padronizados, avaliações psicopedagógicas, discussões com a família e outros profissionais envolvidos. A compreensão profunda do perfil do aluno é essencial para orientar o desenvolvimento do PEI.

2. Definição de Objetivos: Com base nas informações coletadas durante a avaliação, a próxima etapa é estabelecer objetivos claros e realistas para o aluno. Esses objetivos devem alcançáveis, relevantes e temporais. Eles podem abranger diversas áreas, como habilidades acadêmicas, sociais, comunicativas e emocionais. Os objetivos devem ser adaptados às necessidades individuais do aluno, considerando seus pontos fortes e áreas a serem desenvolvidas.

3. Desenvolvimento de Programas de Ensino: Com os objetivos definidos, é hora de criar programas de ensino personalizados. Isso envolve a seleção de estratégias pedagógicas, materiais didáticos adequados e métodos de ensino que atendam às necessidades do aluno. Os programas devem ser flexíveis e adaptáveis para se ajustarem ao ritmo de aprendizagem do aluno. Eles também podem incluir a adaptação do currículo regular, a utilização de tecnologias assistivas e a criação de atividades específicas.

4. Coleta de Dados: Durante a implementação dos programas de ensino, é importante coletar dados sistemáticos sobre o progresso do aluno em relação aos objetivos estabelecidos. Esses dados podem incluir registros de desempenho em atividades, avaliações periódicas, observações e outras formas de acompanhamento. A coleta de dados permite avaliar o sucesso do PEI e fazer ajustes conforme necessário. Além disso, a análise desses dados ajuda a identificar áreas que requerem mais apoio ou estratégias alternativas.

- **Papel de cada profissional no atendimento**

Um conjunto diversificado de profissionais desempenha um papel crucial no suporte às crianças que enfrentam necessidades educacionais especiais . A abordagem adotada normalmente abarca uma equipe multidisciplinar que colabora conjuntamente para realizar avaliações, diagnósticos, planejamento e implementação de estratégias de intervenção. Entre os especialistas que contribuem para auxiliar as crianças com transtornos de aprendizagem, encontramos:

Psicólogos Educacionais: desempenham um papel crucial no suporte a crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Eles conduzem avaliações psicológicas, criam estratégias de ensino personalizadas, oferecem apoio emocional e social, e fomentam o desenvolvimento de habilidades sociais. Sua colaboração com educadores é essencial, assim como o monitoramento do progresso da criança e a orientação à família. Contribuem para um ambiente educacional inclusivo e adaptado, buscando maximizar o potencial acadêmico, emocional e social das crianças com NEE.

Os Educadores Especiais: São os Neuropiscopedagogos e Piscopedagogos e especialista em atendimentos de inclusao, desempenham um papel de extrema importância no âmbito da educação inclusiva, proporcionando suporte adaptado e personalizado aos estudantes que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O seu engajamento abrange

um amplo espectro de responsabilidades voltadas para a construção de um ambiente educativo enriquecedor e inclusivo, que beneficie todos os alunos.

Inicialmente, os Educadores Especiais trabalham em conjunto com uma equipe multidisciplinar para avaliar as necessidades individuais de cada aluno portador de NEE. A partir dessa avaliação, eles elaboram estratégias de ensino customizadas, ajustando o currículo e as abordagens pedagógicas conforme as características particulares de cada estudante. Esse processo garante que o percurso de aprendizagem seja acessível e eficiente para todos os envolvidos. Além disso, são facilitadores oferecendo apoio direto aos alunos em sala de aula.

Terapeutas Ocupacionais: desempenha nas necessidades educativas especiais (NEE) são muito importantes, ao promoverem o desenvolvimento global e a participação integral dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar. Os terapeutas ocupacionais adotam uma abordagem holística que aborda as habilidades motoras, cognitivas, sensoriais e emocionais dos alunos, promovendo sua independência, autoconfiança e participação ativa nas atividades escolares e na vida diária.

Fonoaudiólogos: se concentram nas habilidades de comunicação, linguagem, fala e audição dos alunos, desempenham um papel fundamental no atendimento às necessidades educacionais especiais (NEE). Eles avaliam minuciosamente essas habilidades e desenvolvem planos de intervenção específicos. Tem como objetivo melhorar a comunicação dos alunos, seja através da fala, linguagem gestual ou outros meios alternativos. Além disso, esforçamo-nos por melhorar as competências de leitura e escrita, trabalhamos com os professores para implementar estratégias adequadas e promovemos a inclusão de tecnologias de apoio quando apropriado. A colaboração com o pessoal da escola e o monitoramento contínuo do progresso dos alunos são aspectos fundamentais deste trabalho

Especialistas em Tecnologia Assistiva: são figuras fundamentais no suporte às Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Sua função central é fornecer soluções tecnológicas que capacitem os alunos a superar barreiras e se envolvam de maneira plena no ambiente educacional. Eles realizam estudos personalizados para determinar as necessidades de cada aluno, selecionando e implementando tecnologias assistivas como softwares de leitura e comunicação alternativas.

Coordenação pedagógica: A coordenação educativa desempenha um papel importante em relação às Necessidades Educativas Especiais (NEE). O seu trabalho centra-se na criação, implementação e monitorização de estratégias de educação inclusiva para garantir que todos os alunos recebam o apoio necessário para atingirem o seu pleno potencial. Além disso, nossas parcerias educacionais trabalham em estreita colaboração com educadores, famílias e profissionais para garantir que os planos de aula sejam adaptados às necessidades individuais de nossos alunos. Sua liderança ajudará a criar um ambiente de aprendizagem inclusivo onde cada aluno seja valorizado e apoiado ao longo de sua jornada educacional.

Os assistentes sociais: trabalham de várias maneiras importantes. Em primeiro lugar, oferecemos apoio emocional para auxiliar os alunos e as suas famílias a lidar com os desafios que as NEE podem trazer. Além disso, interviremos quando surgirem problemas sociais ou emocionais e desenvolveremos estratégias para lidar eficazmente com esses problemas.

A cooperação com a equipe escolar é essencial. Eles trabalham em estreita colaboração com educadores, terapeutas e outros profissionais para garantir que respondam totalmente a todos os aspectos da vida de seus alunos. Isto inclui a mediação de disputas sempre que necessário para promover um ambiente pacífico e cooperativo.

Família: O envolvimento ativo da família é essencial nas Necessidades Educativas Especiais (NEE). Ela atua como parceira educacional, compartilha informações sobre os alunos, defende os direitos dos alunos e fornece apoio emocional e motivacional. Participar da implementação de estratégias educacionais, participar de reuniões de planejamento e monitorar o progresso dos alunos. As famílias incentivam a autonomia dos alunos e contribuem para um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. A sua participação é essencial para o sucesso acadêmico e emocional dos alunos NEE.

A composição da equipe de profissionais envolvidos pode variar dependendo das necessidades individuais da criança e do tipo específico de dificuldade de aprendizagem. A cooperação e o trabalho em equipe entre esses profissionais são essenciais para criar um plano de apoio abrangente e eficaz. Um exemplo concreto desta abordagem é a identificação do profissional mais adequado para atender às necessidades específicas de cada criança. Na **imagem abaixo** você pode ver como diferentes profissionais trabalham juntos para melhor atender às necessidades das crianças com dislexia e garantir uma abordagem abrangente e bem-sucedida.

Imagem: colaboração dos profissionais

Colaboração Multidisciplinar na Abordagem às Necessidades Educacionais Especiais: Profissionais Trabalhando Juntos para Apoiar uma Criança com Dislexia"

6. ESTRATÉGIAS PROFISSIONAIS MULTIDISCIPLINARES

A adoção de "Estratégias Profissionais Multidisciplinares na Educação Inclusiva" propicia uma abordagem colaborativa que amplia a eficácia do ensino inclusivo. Equipes de profissionais especializados trabalham juntas para planejar, avaliar e intervir, considerando as necessidades individuais dos alunos. A intervenção precoce e o uso de

tecnologia assistiva são destacados, assim como programas socioemocionais que desenvolvem habilidades interpessoais. Reuniões regulares e compartilhamento de recursos enriquecem a colaboração entre educadores, enquanto o feedback contínuo impulsiona melhorias. O resultado é um ambiente educacional inclusivo, onde expertise compartilhada e inovação convergem para atender às necessidades individuais e promover o desenvolvimento coletivo**.** A Tabela 1. Mostra exemplo de estratégias Multidisciplinares na Educação Inclusiva.

Tabela 1: estratégias Multidisciplinares na Educação Inclusiva

Estratégias Profissionais Multidisciplinares na Educação Inclusiva	Descrição	Benefícios
Equipes de Educação Especial	Professores de educação especial, terapeutas, psicólogos e outros profissionais colaboram para desenvolver planos educacionais individualizados e estratégias de apoio.	Planos personalizados para alunos com NEE, suporte holístico e integração de habilidades diversas.
Planejamento Colaborativo	Professores regulares e de educação especial trabalham juntos para criar atividades de aprendizado acessíveis a todos.	Melhora a acessibilidade do currículo, atendimento às necessidades individuais e aprendizado inclusivo.
Avaliação Conjunta	Diferentes profissionais se unem para realizar avaliações completas, compreendendo plenamente as necessidades de cada aluno.	Identificação precisa de necessidades, planejamento mais eficaz e abordagem personalizada.
Intervenção Precoce	Profissionais de diversas áreas identificam alunos em risco e implementam intervenções para evitar dificuldades futuras.	Prevenção de problemas acadêmicos e emocionais, promoção de sucesso desde cedo.
Formação Profissional Conjunta	Oferecimento de treinamentos conjuntos para que profissionais Entendam melhor as necessidades uns dos outros.	Melhora a colaboração, compartilhamento de Conhecimentos e abordagem mais abrangente.
Reuniões de Equipe Multidisciplinar	Encontros regulares para compartilhar informações, planejar estratégias e monitorar o progresso dos alunos.	Comunicação eficaz entre profissionais, ajustes em tempo real e suporte abrangente.
Uso de Tecnologia Assistiva	Colaboração com especialistas para identificar e implementar tecnologias que auxiliem alunos com NEE nas atividades.	Acesso a ferramentas que promovem a participação igualitária e o aprendizado personalizado.
Programas de Desenvolvimento Socioemocional	Colaboração entre psicólogos, assistentes sociais e orientadores para criar programas de suporte emocional e social.	Melhoria do bem-estar emocional de todos os alunos, construção de habilidades sociais.
Compartilhamento de Recursos	Troca de materiais, estratégias e recursos entre profissionais.	Enriquecimento das abordagens pedagógicas, otimização dos recursos disponíveis.
***Feedback* Contínuo**	Estabelecimento de um sistema de *feedback* entre profissionais.	Melhoria contínua das estratégias, ajustes rápidos e refinamento das práticas.

A tabela apresentada serve como um exemplo ilustrativo, sendo flexível para ser adaptada de acordo com suas necessidades específicas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Do Individual ao Coletivo: Equipe Multiprofissional no Atendimento das Necessidades Educacionais Especiais (NEE)", emerge uma conclusão que supera as páginas deste contexto e reverbera como um chamado à ação. A força unificadora entre as necessidades individuais e os desígnios coletivos revela-se como um fio condutor que permeia a trajetória da educação inclusiva.

A singularidade de cada aluno com NEE, alçada ao patamar de protagonismo, delinea um ponto de partida imprescindível. Essa visão respeitosa e personalizada, fundada na compreensão das particularidades de cada indivíduo, forja o alicerce de uma educação pautada pelo reconhecimento da diversidade como uma riqueza a ser exaltada.

No entanto, é a colaboração multidisciplinar que adiciona cores vibrantes a essa visão. O confluente encontro de especialistas de distintos campos, convergindo esforços e saberes, potencializa a criação de estratégias customizadas que abarcam uma miríade de necessidades. O atendimento individual enriquece-se assim com a interação entre os múltiplos elementos da equipe multiprofissional, gerando um impacto que reverbera em todo o ambiente educacional.

Ao abraçar a coletividade, essa abordagem transcende o foco meramente individualista, construindo um espaço onde todos os alunos encontram-se envolvidos e respeitados. O ambiente educacional torna-se um terreno fértil para o cultivo da compreensão, da empatia e da colaboração, qualidades essenciais para uma sociedade inclusiva e igualitária.

Nesse contexto, a consideração final destaca-se como um convite à ação. A missão de proporcionar uma educação que atenda tanto às necessidades individuais quanto à coletividade é um chamado que ressoa não apenas no campo educacional, mas em toda a tessitura da sociedade. A equipe multiprofissional revela-se como uma força vital na promoção da equidade e na promoção do potencial de cada indivíduo, instaurando um ciclo virtuoso de transformação.

Assim, concluímos esta exploração enriquecedora com uma visão clara e inspiradora. A abordagem "Do Individual ao Coletivo: Equipe Multiprofissional no Atendimento das Necessidades Educacionais Especiais (NEE)" é, de fato, um farol que ilumina a estrada para uma educação mais inclusiva, onde a diversidade é exaltada e a colaboração é alicerce. Esta jornada nos impulsiona a ser arquitetos do futuro, onde todos os alunos encontram seu lugar de destaque e contribuição, formando uma sociedade mais acolhedora e enriquecedora para todos**.**

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: 1. Acesso em: 29 ago. 2023.

[2] MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

[3] FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/ . Acesso em: 29 ago. 2023.

[4] SASSAKI, R. K. Inclusão: **construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

[5] ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. **Entenda como promover o desenvolvimento socioemocional dos seus alunos**. Disponível em: https://escoladainteligencia.com.br/blog/desenvolvimento-socioemocional/1. Acesso em: 29 ago. 2023.

[6] ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

[7] CORREIA, L. M. (1999). **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora.

[8] SILVA, A. C.; RODRIGUES, D. B. **Educação inclusiva: concepções de professores e coordenadores pedagógicos**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. esp. 2, p. 1103-1119, 2017.

[9] GUIMARÃES, E. M., & CASTELO BRANCO, V. Z. (2020). **Educação interprofissional em saúde: conceitos, práticas e desafios.** Revista Brasileira de Educação Médica, 44(1), 1-12.

[10] IEAC. **Aprenda a elaborar um Plano de Ensino Individualizado (PEI).** Disponível em: https://blog.ieac.net.br/aprenda-a-elaborar-um-plano-de-ensino-individualizado-pei/. Acesso em: 22 ago. 2023.

[11] PsquEASY. **Plano de Atendimento Individual - PAI**. Disponível em: https://blog.psiqueasy.com.br/2018/06/28/plano-de-atendimento-individual-pai/. Acesso em: 22 ago. 2023.

[12] REDE INSPIRA EDUCADORES. **Plano individual de atendimento na escola: saiba como criar**. Disponível em: https://www.redeinspiraeducadores.com.br/blog/plano-individual-de-atendimento/. Acesso em: 22 ago. 2023.

[13] SÁ, Ruth Nely Alves de. SALAZAR, Leopoldo Briones. **Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo descritivo a partir dos relatos dos estudantes. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 11, Vol. 01, pp. 153-167. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/necessidades-educativasespeciais,DOI:10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/necessidades-educativas-especiais.

[14] Vianna, H. M., Carvalho, A. M. P., Almeida, M. A., & Placco, V. M. N. S. (2011). **Educação especial: diálogo e diversidade.** São Paulo: Cortez

Capítulo 8

Estado da arte no campo do Proeja integrada à Educação Profissional e Tecnológica - EPT

Wilson Barbosa Alves
Deine Danielle Lelis Gori
Jacqueline Pilger Effgen
Rodrigo Soares Lelis Gori
Ana Lissa Pereira Alves

Resumo: Este capítulo propõe relacionar fontes teóricas sólidas a despeito do Proeja integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A proposta é estabelecer o estado da arte no segmento da educação profissional a partir da evolução do conceito em uma perspectiva convergente à educação integral. Essa leitura contempla um recorte entre 2012 a 2022 especificamente da Revista Brasileira de Educação (RBE), cujo reconhecimento é chancelado em indexação em bases de dados, confirmando a qualidade de referenciais dos artigos consultados. Para além da consulta, em termos quantitativos, busca relacionar diálogos entre autores contemporâneos e clássicos das mais distintas instituições públicas e privadas do Brasil, face aos problemas do desenvolvimento da educação profissional. Por consequência, insta trazer à luz, possíveis hiatos temporais e ideológicos concernentes às demandas do mundo do trabalho. Na prática, oportuniza elucidar eventuais lacunas pedagógicas e ideológicas no campo da Proeja na Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, mundo do trabalho, Integração à Educação Profissional e Tecnológica.

1. INTRODUÇÃO

A transposição do conceito de trabalho com a perspectiva da educação integral, na prática, é longa, requer mudança de consciência e postura no âmago das políticas pedagógicas das escolas brasileiras. À guisa de uma visão geral, o que se pretende fazer neste capítulo, é entender o trabalho sob esse olhar de educação integral, em caráter transeunte para a politecnia e omnilateralidade, como aporte para um grande processo autogênico no lugar das dimensões curriculares da escola.

Atualmente, portanto, de um lado há a escola onde pode se assentar esses princípios, de outro lado, está a realidade social burguesa entranhada com valores liberais econômicos, em que estudantes vinculados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) circulam. Por ser um universo muito grande voltar a atenção ao público especificamente do Proeja/EPT, dado que a realidade social quando comparada a outros níveis escolares, é ainda mais entranhada com prejuízos incalculáveis. Este público, por definição, é majoritariamente composto por pessoas de baixa renda, ou no mínimo, transeuntes sob limites da dignidade humana, afetando diretamente às questões em que pese à segurança alimentar, lazer, cultura, saúde e educação. Este é o lugar existencial onde normalmente estão.

Posto isto, para cumprir o objetivo do texto, os trabalhos vislumbram o Estado da Arte em termos de publicações sobre o respectivo tema que, por desdobramento, traga ao conhecimento dos leitores, êxitos e fragilidades do Proeja. As próprias narrativas dos artigos pesquisados corroboraram na afirmação do lugar social dos estudantes, através de inferências lógicas-dedutivas em que pese à realidade social anunciada.

Há aqui um processo autogênico ao contextualizarmos, especificamente para os interesses descritos, tudo o que diz respeito a leitura geral do ser pleno, logo, em suas dimensões física, psíquica e social, formando, dessa forma, pilares que se auto sustentam fornecendo subsídios para a elaboração de diretrizes curriculares para a elaboração de Projeto Pedagógico de Cursos (PPC) da escola em seus propósitos epistemológicos, em particular, na EPT, que é diretamente relacionado aos pressupostos do mundo do trabalho, em detrimento de mercado de trabalho.

O processo autogênico constitui fato e termo pouco cunhado na educação, inclusive na filosofia onde tem maior repercussão. No texto, a palavra reverbera na paráfrase de referência direta aos trabalhos da Filosofia Clínica brasileira[1], a qual compreende o conceito de autogenia como uma espécie de leitura existencial da pessoa de forma não cartesiana, ou seja, a partir de uma leitura do todo. A alusão propedêutica direcionado a uma leitura exclusiva do Proeja em comunhão à educação profissional se dá sob bases do caráter politécnico, porque irá pressupor a leitura da pessoa humana de forma verdadeiramente integral correspondendo às dimensões sob as perspectivas física, intelectual e psicológica. Este é também o prisma da politecnia.

Em Gramsci (2010), temos a conceituação de que "os homens se constroem a partir dos vínculos sociais e participam de uma concepção de mundo", ainda que esta concepção seja forjada pelas vivências subjetivas e absorvida de forma inconsciente através do mundo exterior, isto é, ainda que as pessoas passem a ter consciência do que se pensa enquanto se experiencia a própria concepção de mundo. No âmbito escolar, é na interatividade e no desenvolvimento intelectual-moral que os alunos se constroem socialmente.

[1] Para saber mais sobre Filosofia Clínica faça download gratuitamente da obra "Filosofia Clínica Propedêutica". Acesse: https://www.anfic.com.br/wp-content/uploads/2018/12/Filosofia_Clinica-Propedeutica.pdf.

Enquanto que a educação profissional tecnológica em sua natureza imanente traz à tona a formação pluricurricular desenhando uma proposta formativa e entoa várias especializações sob os pilares politécnicos guardando múltiplas semelhanças às dimensões da educação integral, e bem assim, sob a concepção de Saviani (2007), depreendendo que "a educação politécnica se institui através de uma dimensão de infraestrutura", ou seja, em um conjunto de várias atitudes para o desenvolvimento da pessoa, inclusive no trabalho.

A razão de discutirmos o Proeja sob o quilate da educação integral, interligando à educação profissional e tecnológica, e associando à perspectiva ideológica do mundo do trabalho, além de antagonizar frontalmente a proposta neoliberal de mercado, a qual a educação normalmente é pareada quando da elaboração dos próprios currículos escolares, propicia um momento de profilaxia à formação de jovens e adultos, ao antevermos a insistência de um processo formativo excludente, por isso, iniciativas como a pesquisa do Estado da Arte, a exemplo das publicações e trabalhos científicos presentes na Revista Brasileira de Educação (RBE), lócus de nossa pesquisa, contribui para a construção do panorama com excertos proficientes a favor da aproximação da educação profissional e tecnológica de forma integral. É assim o mecanismo que torna a pesquisa necessária, porque também se faz necessária e urgente a reorganização conceitual de homem em detrimento à cultura alienante, cerceadora, aleijada da perspectiva de liberdade.

Esta é uma realidade constatada quando o Estado da Arte acontece sob as perspectivas de pesquisadores e autores de base da educação integral, unânimes em suas assertivas ideológicas sobre o Proeja na EPT, derrubando de vez a visão unilateral, impelindo jovens e adultos a serem protagonistas da própria história, livres do sufocamento capitalista tautológico do sistema capitalista, mirando unicamente o lucro.

Via de regra, o trabalho, em geral, tem uma relevância singular no pensamento ideológico desta revisão bibliográfica. E em se tratando de trabalho, a educação de jovens e adultos perpassa três etapas significativas que aproximam ou afastam os estudantes da escola: (i) a dimensão socioeducacional, que cuida do saber e da importância do diploma, além das perspectivas e ansiedades (ii) o fenômeno socioeconômico; onde um percentual gigantesco de estudantes abandonam a escola, devido à necessidade de garantirem a segurança alimentar; (iii) a dimensão socioafetiva, atrelada indistintamente às questões de ordem comportamental, subjetivas, genuínas em cada pessoa. São principalmente quanto a estas três dimensões que, direta ou indiretamente, reside o lugar de fala dos artigos que se propõem dialogar com a educação de jovens e adultos.

Na sequência, o texto do capítulo apresenta uma varredura no Estado da Arte nos repositórios da Revista Brasileira de Educação (RBE), sendo considerado para fins desta pesquisa e análises os anos ente 2012 a 2022. Outros temas ou outra citação que não da RBE relacionados ao Proeja na EPT, terá caráter meramente de complementação. O objetivo final é reconhecer como os artigos encontram acolhida na bibliografia filiada aos estudos da educação profissional e tecnológica no Brasil, a partir de referências desde GRAMSCI, (2014), até a contemporaneidade em FREIRE, (1987); VYGOSTKY (1991); SAVIANI, (1989 e 2005); FRIGOTTO (2009); CIAVATTA (2014); MOURA, et al. (2010), entre outros.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para dar corpo ao trabalho, para as palavras iniciais aventamos que segundo as constatações a partir da pesquisa na RBE consoante ao período delimitado entre 2012 a 2022, para a identificação do tema/autores/ano de publicação foram utilizadas as palavras-chaves "Educação de Jovens e Adultos"; "Proeja", "Educação Profissional e Tecnológica". Foram encontradas publicações, inclusive, de autores-referências na revista, porém, constatamos que as publicações encontradas na RBE exigem incorrer, na maioria das vezes, em hiperlinks difusos, o que acabou por dificultar consideravelmente o processo. Findada a pesquisa bibliográfica junto a RBE, apresentamos o quadro 01, contendo os artigos encontrados durante o período de 11 anos de publicação da revista, conforme as palavras-chaves demandadas.

Quadro 01 – Artigos publicados entre 2012 e 2022[2]

QTD	ANO	TÍTULO	AUTOR (ES)
1	2012	A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres	Maria Ciavatta e Marise Ramos
2	2012	O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto	Maria Ciavatta
3	2012	O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas	Marise Nogueira Ramos
4	2012	Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades	Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta
5	2013	Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro.	Jaqueline Luzia da Silva, Alicia Maria Catalano de Bonamino e Vera Masagão Ribeiro
6	2015	Alfabetização de jovens e adultos qual autoestima?	Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa
7	2015	Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da educação de jovens e adultos	Fernanda Maurício Simões e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
8	2015	Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira	Dante Henrique Moura, Domingos Leite Lima Filho e Mônica Ribeiro Silva
9	2015	Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec	Roberto Antonio Deitos, Ângela Mara de Barros Lara e Isaura Monica Souza Zanardini
10	2016	Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática	Adriana Regina Sanceverino
11	2018	A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos	Marilia Pontes Sposito, Raquel Souza e Fernanda Arantes e Silva
12	2019	A execução orçamentária das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma: obstáculos e desafios	Denise Carreira
13	2021	A prova social da escolarização entre jovens de escolas públicas: trabalho e interatividade sociável nas periferias de Porto Alegre	Leandro Rogério Pinheiro

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

[2] https://anped.org.br/site/rbe

Posto os caminhos epistemológicos para chegarmos aos textos fontes, concluímos que a RBE se presta como garantia de qualidade dos artigos publicados e garante fonte inexorável de informações científicas para pesquisadores e interessados. As suas edições oferecem um conglomerado de artigos ínsitos ao tema educação, trazendo ao pesquisador um arsenal temático abundante, sério e de alto nível.

3. ESTADO DA ARTE NO CAMPO DO PROEJA INTEGRADO À EPT – 2012 A 2022

3.1. A "ERA DAS DIRETRIZES": A DISPUTA PELO PROJETO DE EDUCAÇÃO DOS MAIS POBRES

Embora o presente apontamento não faz inferência diretamente a Proeja na EPT, faz menção ao trabalho. Devido a isto, a citação é conveniente em virtude de que as autoras em questão têm muito a dizer sobre a educação profissional em geral, e também quanto ao Proeja. Justificada as inferências do texto das professoras doutoras Marise Ramos e Maria Ciavatta, ambas precursoras das discussões da educação profissional e referenciais contemporâneas na discussão que envolve os jovens e adultos, autoras pesquisadoras, inclusive, que estarão em outras citações.

No texto “A "era das Diretrizes” e a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres, as autoras discutem os problemas da aproximação/divisão da teoria e prática. Discutem também o problema da fragmentação do currículo, e de forma tão acertada, fazem eloquente apelo à questão da interdisciplinaridade. Para as autoras, com inferências indiretas aos aspectos coadjuvantes dos alicerces que devem estar presentes também no Proeja, a conclusão é que potencializada a discussão, o papel dos educadores organizados mobilizados para a ação teórico-prática da transformação social, inclui a construção conceptual capaz de unificar culturalmente os trabalhadores, jovens e adultos, para a construção de uma nova hegemonia.

Como dissemos. Em pálida menção que se aplica ao Proeja, ao inserir no artigo “As diretrizes curriculares nacionais dos anos 2010 e a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres”, claramente figura sobre os direitos dos estudantes jovens e adultos, ao incluir a dimensão socioeconômica. É unânime entre os pesquisadores, inclusive para os autores deste capítulo, a conclusão de que a faixa econômica de alunos do Proeja é muito baixa. Até mesmo a própria existência do programa de educação de jovens e adultos justifica a precariedade econômica, uma vez que o Proeja nasce das expectativas de agrupar na escola estudantes que estão em defasagem escolar. Salvo particularidades, o descompasso idade-série e a questão de problemas de ordem socioeconômica, são unívocos. O Proeja segue essa direção.

Assim, pondera Ciavatta e Marise Ramos, em citação às discussões com referência à Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, e não afastada o caráter da precariedade da mão de obra meramente operacional, convergirá em uma situação ainda mais drástica, se não integrado aos direitos do trabalho. Urge ampliarmos a integração do Proeja com a educação profissional, sobre tudo, na acepção da Educação Integral, reduzindo riscos e anomalias do processo formativo excludente que estas pessoas sofreram ao longo do tempo.

As palavras literais das autoras são tácitas em defesa dos direitos fundamentais dos jovens e adultos.

> Relativas à educação profissional e tecnológica, incluindo a educação de jovens e adultos. Reiteramos que tais alterações não exigiriam muito mais do que esclarecimentos e aprofundamentos de alguns princípios e orientações. O relator reconhece que a educação profissional se situa na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.11).

Embora o artigo não seja atinente aos propósitos diretamente ao Proeja, o tema é tão efervescente que vem à tona, ainda que não seja de forma específica. Este fato clarifica a necessidade de entoarmos com rigor os direitos daqueles que se calam, ou que por opressão do mercado de trabalho que usurpa as potencialidades ontocriativas do trabalhador em favor do capital, ou porque não são resguardados os direitos fundamentais, os quais as autoras recortam do texto da Lei: "*o relator reconhece que a educação profissional se situa na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho*" (grifo do autor).

O louvor à citação reside no fato da menção ser diretamente ligado a educação profissionalizante, em virtude, em especial, da rede federal de educação, por exemplo, que entrega ao mercado profissionais técnicos formados anualmente. O que inclui jovens e adultos da educação profissional no Brasil.

3.2. O REGIME DE COLABORAÇÃO E O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE CONTEXTO

Nesse artigo em sequência ao anterior, Maria Ciavatta, agora sem a presença da professora Marise Ramos, traz a seguinte reflexão: na questão curricular, o ensino médio, a educação profissional e o Proeja, ainda convivem com as reformas produzidas na década de noventa, as quais impõe reformas educacionais centralizadoras. O que isso quer dizer na prática segundo a autora? Para a pesquisadora, quer dizer que os entes federados não articulavam entre si as regulamentações, afastando visivelmente a ideia de colaboração. Quanto ao fulcro do conceito, a dissertação acerca da centralização encontra pouso nas indagações elencadas a partir do estudo do Proeja na EPT? Naturalmente que sim. A ausência do fator colaborativo impõe subliminarmente um estado de regime centrado nos dirigentes, ou, ao gosto dos bordões populares, são medidas impostas "de cima para baixo".

Nesse reduto pré-estabelecido, encontra-se o diálogo profundo com as discussões em torno do Proeja, haja vista que jovens e adultos e estudantes em geral, são cidadãos que já iniciam os estudos com problemas em vários aspectos, sobretudo, no descompasso de tempo da formação acadêmica e profissional que, por sua vez, germina elementos que transcendem até mesmo o pragmatismo assoberbado pelo mercado de trabalho, como por exemplo, em problemas socioemocionais. Essa afirmação dialoga com o texto quando as autoras entoam as deficiências da escola pública. O texto traz a seguinte confirmação:

> Quem são os sujeitos, na linguagem neoliberal, os usuários principais dos serviços públicos educacionais? São as famílias, muitas das quais com várias carências: moram mal, em casas improvisadas ou carentes dos serviços básicos, moram distante, têm emprego de baixa remuneração ou estão nas atividades informais. A família como um todo, e não apenas a escola, necessita de outra qualidade (CIAVATTA, 2012, p.7).

Como a citação afirma, a avalanche de problemas causados pela desigualdade social provoca reações não necessariamente apenas no estudante de forma isolada. Não é apenas isso. As consequências são também familiares porque não é possível que se estabeleça um cartesianismo, de modo a colocar os jovens e adultos no mundo da escola e os problemas sociais, familiares e econômicos de outro lado. Isso é quase impossível. Aliás, este é um dos grandes, senão o maior gargalo, ao nos deparamos com o Proeja em função da sua especificidade que é formado basicamente por jovens e adultos trabalhadores. Precários ou não, há um trabalho entremeado aos estudos.

Dante Henrique Moura, professor efetivo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, pesquisador acirrado nos temas correlacionados à educação profissional, inclusive no Proeja, tema de pesquisa de campo a despeito de problemas do programa afirma que,

> Os alunos da turma que estudamos [alunos entrevistados – grifo nosso] são egressos do ensino regular e têm mais de nove anos de escolaridade. São todos nascidos numa classe social pouco favorecida, por isso enfrentam muitas dificuldades sociais, econômicas e culturais, fator que interfere diretamente na situação escolar em que se encontram. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2010).

Podemos observar uma proximidade muito grande entre a preocupação do autor com as ponderações da autora. Ambos mantêm vínculos quanto a conclusão do pensamento. Ambos se retêm nas desventuras as quais os estudantes do Proeja na EPT enfrentam em total descompasso com outros estudantes também da escola pública, mas que diferentemente estudam no ciclo comum, ou seja, sem a defasagem de idade-série. O que dirá se comparado aos filhos de famílias de classe média que estudam em escolas particulares.

Quanto a estes estudantes da educação privada, provavelmente derivariam inúmeras outros campos de comparações, desde a questão da inserção social intermediada pelo ciclo de convívio, onde resulta em melhor alimentação, acesso à saúde; no beneplácito do descanso, do lazer e da cultura, de modo que todos esses adjetivos que deveriam ser comuns a todos, eleva o *status quo* dos alunos privilegiados[3].

[3] A menção ao suposto privilégio não se trata de demérito de qualquer outro perfil de classe social, ao contrário, a crítica não se estabelece sobre a educação privada ou sobre o ciclo comum, mas sobre a política pública de acompanhamento e suporte para estudantes da rede pública de educação, cujos estudantes devem ter igualdade de atendimento, em que pese a ciência e as tecnologias, no mínimo.

É importante ressaltar que o substantivo privilégio não é escrito em forma de proposição pejorativa. É lícito que os estudantes do ciclo comum e estudantes da rede particular possam ter acesso a todas as etapas da escolarização e acesso a atividades extraclasse que são, por natureza, atos educativos. O que o texto defende é que haja oportunidades iguais para os diferentes. Em outras palavras, todos devem fazer jus aos mesmos direitos, inclusive, previsto em Lei, conforme instrui a Constituição Federal.

> [...] Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1996).

São garantias gerais, e, portanto, sem margens para divagações: cumpra-se, é o que se espera, entendendo as obrigações quanto à questão do acesso ao ensino obrigatório, gratuito e direito público subjetivo para todos. Ademais, do decreto nº 5.154 de 2004, que regulamenta os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pressupõe importante avanço para a sedimentação da formação inicial e continuada de trabalhadores. O decreto amplia horizontes a despeito da "mercantilização da escola pública" e seus respectivos entraves a toda gama de informações que coadunam com o Proeja na EPT.

No decorrer da pesquisa bibliográfica, certamente que a professora doutora Maria Ciavatta será revisitada, senão nominalmente, reconhecidas na entrega de produtos e serviços orientativos para a EPT, em que pese o encontro de suas teorias coadunando com as ideias de outros autores pesquisadores filiados aos ideais emancipatórios. Quanto a professora e doutora Marise Nogueira Ramos, aplica-se as mesmas concepções, já fazendo menção à mesma no item 3.3.

3.3. O CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO EM SUAS DIFERENTES MODALIDADES: CONCEPÇÕES, PROPOSTAS E PROBLEMAS

Revisitando a autora como previsto, neste artigo a Drª. Marise Ramos discorre sobre as políticas públicas para o ensino médio. Relativo ao Proeja na EPT, além de demais outros níveis, a doutora inclui o Proeja no rol das discussões para o movimento contra hegemônico encadeado nos anos 2000 e na perspectiva do currículo integrado. De início, bem ao gosto da bibliografia do programa de pós-graduação em educação profissional e tecnológica - ProfEPT, mestrado profissional, ofertado em rede nacional no âmbito dos institutos federais de educação alcançando todo o Brasil, trazendo uma matriz curricular cujo referencial teórico é similar e convergente, o artigo promove discussões muito dos autores da base da educação integral, também arguido, direto ou indiretamente, pelo respectivo programa de ensino, em especial, com uma abordagem em sincronia a Marx e Engels, além de Gramsci.

Segundo o texto, o sentido de integralidade no caso do Proeja na EPT, está no fato de coexistirem simultaneamente, o que não corresponde necessariamente à justaposição da formação profissional às disciplinas escolares, mas ao entrelaçamento de ambos para o propósito da perspectiva integral. Educação esta, que como mencionado, eleva o *status quo* do estudante para uma visão de mundo que vai além da produção de produtos e serviços de forma deslocada da realidade em que se situam.

Eleva a visão do estudante trabalhador a ponto de despertar a criticidade, momento em que tem início a inquietação, o que corresponde à sua base de formação ontocriativa, levando-o a questionar os porquês dessas operações intelectivas e práticas profissionais. O trabalhador então dá sentido ao trabalho e produtos criados por suas mãos e começa, a partir daí, o processo epistemológico: para quê? Por que? Como? Para onde vai os produtos criados? Qual a correlação com a sociedade e com a natureza? e bem assim, sobre os condicionantes estritamente técnicos profissionais, significando o equilíbrio relativo à mais valia.

A definição não se configura por justaposição, antes, na perspectiva em que sejam inseridos graus de conhecimentos que se auto complementam no afã dos propósitos da emancipação, em essência. É um processo de emancipação porque tem na oferta do ensino médio e na educação profissional uma mesma linguagem, perfazendo a estética da sensibilidade imbuída na formação profissional. É um curso de matrícula única, independente se para conteúdos teóricos ou práticos, resgatando fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos e empíricos, sob a concepção da educação politécnica. Este é o ponto de equilíbrio que não deve se confundir com mera organização de partes em etapas juntas, dando a aparência de integral, o que seria, nesse caso, apenas justaposição de conceitos e disciplinas, mas que não se conecta com a prática educativa libertadora.

O currículo assim pensando, afirma a autora, é uma relação entre partes e totalidade. Os axiomas anunciados no artigo são as máximas que encontramos, em um arcabouço cujo representante maior é Dermeval Saviani , acompanhado de tantos outros profissionais exímios no tema, como a própria professora Doutora Maria Ciavatta, doutor Dante Henrique Moura, doutor Gaudêncio Frigotto e outros autores defensores dos conceitos da politecnia, todos, formando um diapasão de sonoridade em narrativas que aludem o que a própria professora doutora Marise Nogueira Ramos conclui no artigo, ao dizer que "[...] a EJA deve reconhecer o trabalho como princípio educativo, antes por sua característica ontológica e, a partir disso, em sua especificidade histórica que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo" (RAMOS, 2012). Referências de autores consórcios à ideia ontológica de homem livre, compreende conceitos gerais que dão sustentação à importância do Proeja na EPT, em pensar o currículo visando preparar as pessoas para o exercício produtivo, sob as perspectivas do contexto de educação integral.

3.4. PERSPECTIVAS SOCIAIS E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO: AVANÇOS E ENTRAVES NAS SUAS MODALIDADES

É notável e plausível que no Brasil forma-se uma rede de proteção à educação, delimitada por tema, núcleos, por esferas e áreas que, juntas, conduzem a uma espécie de "cinturão protetor" às classes menos favorecidas. Insistentemente devido as razões que esboçamos em que pese resguardar as políticas deficitárias que relegam aos menos favorecidos a usufruírem menos das oportunidades sociais, no Proeja se incluem e se ilustra perfeitamente o rol do núcleo de estudantes em estado de segregação social. Não fosse a ideologia conjunta, as circunstâncias seriam ainda mais alarmantes. A importância da criação de neologismos, como o 'cinturão protetor' se justifica ao trazermos o problema da segregação. A razão disso é porque, via de regra, os segregados não têm consciência de que o são. Importa que outros tomem essa consciência política por eles, até que possam participar politicamente das decisões sociais. Aliás, essa é a tarefa da escola em última análise.

Tomando como princípio de que seja uma tarefa da escola, urge esclarecer mais uma vez sob as bases norteadoras gramsciana, a interpretação quanto a revisão geral do pensamento marxista induz à compreensão de que no fundo o lugar da politecnia é também lugar de confronto no reduto da política para a superação da hegemonia do capital. Capitalismo que encerra uma visão de homem resultando em baixa escolaridade, de modo que permaneçam estáticos e não participem do processo produtivo em seu sentido holístico, formando uma massa de homens e mulheres com uma baixa autoestima social crônico. Para o autor, "todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais", Gramsci (2010, p.18).

Com essas palavras, Gramsci associa perfeitamente o grau de responsabilidade que incube aos educadores politizar as pessoas como mecanismo de libertação humana. Concluímos a retórica, afirmando: o problema não está no capital propriamente dito. Ao menos não aos olhos dos pesquisadores. O problema está no capital concentrado nas mãos de poucos, em detrimento daqueles que participam em matéria de cômputo do lucro.

No texto em questão, Ciavatta e Frigotto (2012, p.27) aventura que "no Brasil estamos longe de oferecer à maioria das crianças e jovens, condições educativas para o aprendizado intelectual". O que os autores atestam, e posteriormente desenvolvem, confirma o sentido gramsciniano instituindo a todas as pessoas algum grau de intelectualidade, porém, nem sempre, ou na maioria das vezes, não reconhecido pelo poder hegemônico do capital. Isso é algo inenarrável, em termos de agressão à pessoa humana. Este é o problema posto do artigo.

Mas com relação ao Proeja na EPT, em geral, os autores se detêm com mais propensão a delimitação de leis que regem a educação de jovens e adultos. Nesse momento, a predileção pelos textos da lei, é por trazer aos leitores as delimitações *ipsis litteris*, sobre a permanência de entraves, bem como alguns avanços a partir da promulgação da LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1997. Devido haver algumas curvas no texto, posteriormente acabou por surgir decretos e pareceres que evocam a educação, em alguns casos, o próprio Proeja, delineando os condicionantes, limites e alcances desta modalidade de curso.

3.5. ESCOLAS EFICAZES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO DE CASOS NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Neste artigo, as autoras confrontam problemas contemporâneos da educação, e da educação de jovens e adultos propriamente dito, tratando de forma conexa a evasão, e também em aporte ao tema, o outro lado da evasão importante tanto o quanto, a retenção. Assim, o foco não está em problemas que incidem em alta evasão apenas, mas também em casos exitosos, buscando reconhecer escolas que têm a capacidade de incidir positivamente no processo de alfabetização, levando à redução dos índices de evasão de estudantes educação de jovens e adultos no Proeja. Em matéria de escolas modelos que são propositivas na perspectiva de retenção, foram escolhidas três municipais do Rio de Janeiro, como pilotos para fins de dissertação do tema.

As autoras pesquisaram e apontam que além do problema socioeconômico que aflige estudantes jovens e adultos, embora seja um problema reconhecido por pesquisadores em geral, o escopo de tudo não se restringe apenas ao fenômeno de trabalho e remuneração, trabalho e segurança alimentar, repercutindo em evasão. Segundo a pesquisa, o problema comunga imediatamente também com algumas questões

intraescolar, mais especificamente com o processo de aprendizagem. Quando este problema de aprendizagem ocorre, desestimula e agrava ainda mais o panorama, que por sua vez converge em evasão, asseveram.

Detectado um dos principais fatores motivadores da evasão, necessariamente a responsabilidade de atuar sobre o problema recai sobre a escola que precisa invariavelmente encontrar mecanismos para oferecer formas alternativas de aprendizagem para o público reincidentemente excluído. Reincidentemente porque o processo excludente já se instala antes mesmo do ingresso no Proeja, até mesmo pela própria natureza do programa que se anunciava em sua gênese, como tentativa de resgate e aceleração de estudos, logo, tendo a sua natureza de resgate, subentende-se que deveria ser transitório, o que na verdade perpetuou.

Quanto ao artigo, para situar os leitores, há um panorama geral que abraça cinco seções: o contexto do programa Proeja; a pesquisa sobre eficácia escolar; os critérios de seleção e análise das escolas eficazes no Proeja; os achados da pesquisa, que são características e tipo de atuação da direção; além também das principais conclusões, acresça-se aos cinco. Por questão de síntese, debruçaremos suscintamente sobre os achados da pesquisa e as conclusões do autor. Para uma performance mais elaborada, recomenda-se uma pesquisa detalhada do próprio artigo na RBE.

A princípio, as autoras fazem o seguinte apontamento: “a gestão escolar está centrada na dimensão pedagógica da escola e não apenas na dimensão administrativa”. (BONAMINO, SILVA e RIBEIRO, 2013). Então, há uma sintonia fina entre administração e o campo pedagógico. Ainda conforme as autoras, o desdobramento dessa ação é que abre espaço para uma visão multifatorial sobre os alunos, promovendo um amplo compartilhamento de visões e concepções sobre o que é necessário para que os alunos aprendam. A ideia de “multifatorial” é uma inferência a partir das palavras das autoras, mas o aspecto das múltiplas visões a despeito do que é necessário, é literal. Essa distinção é importante a fim de salientarmos que são propostas simples, entretanto, unívocas, e ainda, que geram resultados exitosos. Este é um aprendizado que deva espelhar para outros recôncavos da educação brasileira. Não há soluções milagrosas, mas o emprego de ações contundentes e um trabalho sério em conjunto e organizado, revela a pesquisa.

O ponto anterior liga-se imediatamente ao ponto subsequente com regras claras e objetivas. Além dos quesitos organizacionais, a pesquisa demonstra uma preocupação íntima com o problema da falta de alunos. Na mesma seara, e com base no primeiro item, o envolvimento docente com a escola e com os alunos foram fatores preponderantes para o sucesso. Como um fator está ligado ao outro, destacou-se a preocupação dos docentes quanto aos resultados do desempenho dos alunos. Disso decorre, que os docentes preocupados com os resultados creem nos alunos e sabem que podem ter resultados satisfatórios. O significado psicológico dessa atitude é que os alunos por sua vez também passaram a acreditarem em si mesmos. Os resultados certamente não poderiam ser melhores.

Outro elemento que indubitavelmente preponderou foi o aspecto da interdisciplinaridade que, no texto e para o contexto específico, trouxe o envolvimento de docentes do primeiro segmento com professores do segundo segmento. Isso na prática é o que os autores da EPT, em geral, insistem em fazer prática na sala de aula. Essa prática dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, porquanto esta ação encontra amparo em termos de diretrizes, embora não constitui lei, é encorajada pelo Ministério da Educação para a elaboração dos planos gerais da escola, tal qual a referida diretriz para o

ensino médio, ao passo que autores como Eliezer Pacheco, Ivani Catarina A. Fazenda e Paulo Freire, corroboram a mesma perspectiva.

Por fim, há também uma leitura reversa, ou seja, a partir da perspectiva do aluno sobre a escola, o que desvincula da imagem de que a avaliação é unicamente vinda de cima para baixo. Isto é, daquele que sabe para aquele que não sabe; do detentor do conhecimento, o professor, para o sujeito passivo, o aluno, que se posta passivo na relação.

Nesse estudo, ficou demonstrado que estas escolas de sucesso mantém uma gestão participativa refletindo o aluno que enxerga na instituição escolar uma participação proficiente em termos de alongar o aspecto da criticidade, especialmente sobre elementos para além muros da escola, isto é, no raciocínio lógico exigido na lida da vida, nas operações matemáticas embutidas no cotidiano de cada um de nós, nos aspectos simples como a leitura das placas de trânsito, ou quando do transporte público que se deseja usar. Em se tratando dessa modalidade de ensino estes ganhos podem parecer coisas insignificantes àqueles que se encontram em um grau mais elevado de conhecimento técnico formal, especialmente àqueles que vem do ciclo comum da escola, mas não é a mesma realidade para aqueles que apresentam defasagem em idade-série.

Em concluso do artigo referenciado, no propósito do que elegemos reunir, fica evidenciado que medidas simples tem grande impacto no aprendizado. Ademais, dentre as medidas simples nem todas são especificamente de cunho pedagógico, mas interpessoal, quando, por exemplo, no respeito ao vínculo afetivo estabelecido entre a equipe pedagógica e estudantes.

3.6. ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUAL AUTOESTIMA?

No trabalho em tela, a autora faz uma ilustração importantíssima. Ilustração que, a nosso ver, compõe um conteúdo para um artigo à parte. Segundo Barbosa (2015), “ao confrontar o conceito de autoestima com o de faces, este último nos pareceu mais pertinente que aquele, em se tratando de contextos de letramento”. Na fixação do conceito, a autora pondera que “dado ao caráter de subjetividade, face a realidade da falta da leitura e da escrita, o aspecto da autoestima se desmorona. Na leitura e na escrita é que os estudantes se sentem também socialmente reconhecidos. Acresça-se ao fato de que estudantes do Proeja na EPT, partem para esta desventura estigmatizados, haja vista a defasagem escolar. Corroborando, relata a autora: “o modo como os indivíduos veem a si mesmos seria resultante não apenas de suas autoavaliações, mas também de como eles são vistos e avaliados pelos outros com quem interagem, bem como é resultante de sua situação social, econômica e do contexto político”. Não é preciso muito esforço para a compreensão de que as ramificações nefastas já se iniciam mesmo antes da escola, na escola e também para além escola.

Estabelecidas as bases, o artigo confina em alguns outros elementos fundamentais para o entendimento da importância da autoestima entre os pares, jovens e adultos do Proeja, como a pesquisa investigatória exploratória avalia sobre o conceito. Outro ponto importante é este conceito de autoestima para além dos fatores subjetivos, agregando uma complexidade maior, transpassando à questão cultural. Os trabalhos de pesquisa não se encerram nesses fatores, mas conta ainda com a alusão à referenciais a partir de coleta de dados por meio de entrevistas, elevando o trabalho para uma dimensão mais profunda, sedimentada em dados empíricos. Ainda, o trabalho da autora contempla uma área do saber imprescindível ao processo de ensino e aprendizagem, em especial, para o Proeja

na EPT, de modo a compor uma abordagem em estado de vanguarda, dado a profundidade fenomenológica do tema.

Quiçá, tais propósitos se estendam em algum momento como parte estruturante dos Planos de Desenvolvimento Institucional de todas as instituições que se propõem alcançar existencialmente os jovens e adultos, no programa Proeja na EPT. Quiçá ainda, a dimensão socioafetiva venha a tornar-se, dentro de um programa de governo, objeto de inclusão pra todos os públicos, mas em especial, para o público da educação de jovens e adultos na EPT, devido ao fato ponderado pelo trabalho da autora e de tantos outros autores que buscam o reconhecimento do grau de dificuldade dos estudantes que vão para a escola na tentativa de recompor anos perdidos em seu processo de formação.

O problema é que mesmo superado o que muitos alunos do Proeja chamam de vexatório, ainda há uma infinidade de problemas por detrás. O mais grave talvez não esteja no campo das subjetividades, mas nas sensações. Referimo-nos a imediata necessidade de conciliação do trabalho laboral e escola, momentos que causa grandes desconfortos físicos e intelectuais. Para não nos alongarmos, citamos apenas dois aspectos: a incompatibilidade de tempo e o desgaste prematuro da saúde física. O mínimo que ocorre a curto prazo é o sono pesado em plena aula, outras vezes doenças crônicas como LER/DORT, lesão por esforço repetitivo, mais distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho, haja vista o trabalho repetitivo no chão de fábrica, além de artrite, artrose, entre outros.

Meados a todos estes problemas apresentados, o professor Dante Henrique Moura, na obra Proeja no IFRN: Práticas pedagógicas e formação docente, traz contribuições importantes. Primeiramente o autor relata índices de abandono em termos percentuais:

> Outro dado preocupante é que, de acordo com Brasil (2001, apud BRASIL, 2006), o público da Eja apresenta uma taxa de abandono escolar de 12% no ensino fundamental e de 16,7% no ensino médio. Além disso, a distorção idade-série chega a 39,1% no ensino fundamental regular e a 53,3% no ensino médio. (MOURA, 2010, p.94).

Esses dados confirmam o que asseveramos correlato a vários artigos comunho no estado da arte. No caso do texto em análise, coaduna com os trabalhos da autora professora doutora Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa nesse ponto específico, e também quanto ao ponto que ela faz referência à necessidade de conciliação entre escola e trabalho, como já tratado aqui nesse texto. Para este fato, o trabalho de Moura (2010) parte de dados empíricos colhidos através de pesquisa de campo.

> Em pesquisa realizada na Unidade Zona Norte de Natal, do IFRN, os alunos relataram que a maior dificuldade enfrentada foi o excesso de conteúdo e a ausência de metodologias adequadas. Outros enfatizaram que também houve muita dificuldade para conciliar o horário do curso com o turno de trabalho. (MOURA, 2010, p.98).

Este problema citado por Moura (2010) acerca dos tempos escolares é crônico. No âmbito da pesquisa de campo em andamento, por estes pesquisadores, encontramos o mesmo problema. E este cenário aponta dados tão imperativos para o processo de ensino e

aprendizagem, que ensejou na proposta, inclusive, de atualização curricular do Proeja-Fic, levando em conta também esta questão.

Por fim, o texto faz considerações que estão implícitas no fenômeno emocional: logo, inserido na dimensão socioafetiva:

> Outro dado preocupante a ser ressaltado, é que, na turma inicial, havia 6 alunos com mais de 40 anos, e o nosso estudo revelou que igual número de alunos nesta faixa etária desistiram. Neste sentido, podemos concluir que todos os alunos de maior idade abandonaram a escola. Em alguns depoimentos, observou-se a insatisfação desse público referente ao relacionamento com os mais jovens, (MOURA, 2010, p. 102).

As palavras do autor são assertivas ao denunciar que os fatos sociais da escola, em termos de idade x série, etapa, ciclo ou qualquer que seja a distribuição dos conteúdos, quando destoantes na idade, entra em rota de colisão com a sociabilidade, o que também afeta o ensino.

Todas essas observações da pesquisa de campo, ou afirmações que tem por base a experiência, evidencia o fato de que os trabalhos de Moura, (2010) confirmam a tese. Não é de se esperar diferente que estudantes adultos, incluindo 60+ se sintam inquietos com jovens de dezessete, dezoito anos de idade em uma mesma turma. Ainda que não juntos, é sabido que aquele conteúdo, aquele itinerário formativo ou aquele recorte da educação formal, é incompatível com a sua realidade existencial e não é o ideal procurado. Esses sentimentos são os desdobramentos advindos dos limitados territórios afetivos em que lamentavelmente se encontram.

3.7. APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLARES POR ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este artigo toca em um dos calcanhares de Aquiles das problemáticas da educação brasileira em geral. A educação de jovens e adultos não foge à regra. A expressão popular calcanhar de Aquiles empregada ao Proeja traz referência à um elo, a um ponto específico de grande fragilidade, a algo que causa desconfiança ou vulnerabilidade na fundamentação de determinado contexto subjacente ao desenvolvimento do programa. E no contexto específico, refere-se ao problema de letramento em que envolve a escrita e a leitura, fato concreto que constitui um desafio enorme no ensino básico, chegando muitas vezes a afetar também a educação superior.

Posto isto, o texto da autora restringe à análise e acompanhamento de uma determinada turma do ensino fundamental, pertencente a uma escola pública urbana do sul do Brasil. Segundo o texto, “essa análise indica que os estudantes como sujeitos de cultura e de conhecimento, mobilizam seus saberes relacionados ao uso da língua escrita para significar as práticas letradas escolares” Fonseca e Simões, (2015, p.1). Via de regra, agregado a outros elementos apontados no texto, os sujeitos da situação escolar, ou seja, para aqueles que estão no processo de ensino e aprendizagem, em particular no âmbito da leitura e da escrita, converge na questão de significado quanto à compreensão de mundo.

Dado a esta proposição, o artigo debruça nas práticas sociais dos estudantes e no processo de ensino e aprendizagem, orquestrando por meio do diálogo e da análise o modo como os alunos apropriam-se das práticas de leitura e escrita. Entre os fatores metodológicos que dão suporte ao trabalho da autora, é estabelecido a partir da interlocução entre discentes e professores uma observação a qual garante a partir das práticas de leituras dos alunos, algo que leva em conta a dimensão sociocultural. A princípio, não há referência em outras dimensões, tais quais poderiam, segundo uma hipótese, fortalecer a leitura e a observação dos alunos, por exemplo, por meio de vieses da dimensão socioafetiva que por meio interacional fortaleceria laços entre docente e discente, exatamente em exemplo contrário ao texto de Barbosa (2015). A referência ao texto da autora, foi citada na análise do artigo anterior, cunhando a responsabilidade desta dimensão no processo de ensino e aprendizagem como um todo. Feita a ressalva, o presente texto em tela apresenta um arcabouço teórico que dá sustentação à ideia central, confirmado também pelos materiais documentais levantados.

O levantamento documental empírico confronta o arcabouço teórico perpassando pelo projeto pedagógico de curso. Este projeto, segundo a autora, foi selecionado como campo de investigação em função de que explicita a intenção do exercício da escrita e da leitura, logo, entendemos como uma escolha acertada do ponto de vista do material de análise.

Pós instituição das ações metodológicas, em particular, a observação em encontros pedagógicos, o texto cruza os dados empíricos aos dados teóricos referenciados. Por exemplo, o artigo traz o excerto da seguinte premissa, de Costa (2008). E de acordo esse autor, a exposição eminentemente oral é um discurso em que se desenvolve um assunto (conteúdo referencial), ou transmitindo-se informações, ou descrevendo-se ou, ainda, explicando algum conteúdo a um auditório de maneira bem estruturada. Dessa forma, confronta o que vivenciou na análise empírica, onde os estudantes estabelecem critérios para apresentarem oralmente.

Após uma incursão pela observação dos fatos, chega-se ao concluso que se evidencia em um quadro geral. Nas ponderações finais, a autora estabelece um quadro que aponta para as complexidades naturais quanto ao aspecto da interação em sala de aula. A complexidade que envolve vários elementos da linguagem, dos atenuantes, segundo o ponto de vista dos alunos, são sinais aos quais os educadores precisam estar atentos, conclui. Dessa empreita, o que é fundamental é a compreensão de que não basta a técnica, em termos de aprendizado da leitura e escrita. Há mais elementos que são ínsitos à mesma causa e que são necessários também cuidados, entre eles, dados relativos às formas de aprendizados, isto é, a epistemologia propriamente dito, bem como valores, destaca a autora. O escopo é que "o refinamento no ato de compreender", permite aos docentes "acolher melhor os processos de aprendizagens vivenciados pelos estudantes" (FONSECA e SIMÕES, 2015).

A fim de proporcionar uma melhor compreensão, uma abertura a estes modos, cremos que proporcionar uma aproximação subjetiva às singularidades dos discentes, conforme a própria autora relata, e que nós, pesquisadores, parafraseamos nesse texto, converge na iminente abertura de percepção docente em compreender os fenômenos que levam os estudantes a aproximar de forma metodológica do ensino na escola, e assim, compreender os seus modos de lidarem com a língua e a escrita.

3.8. POLITECNIA E FORMAÇÃO INTEGRADA: CONFRONTOS CONCEITUAIS, PROJETOS POLÍTICOS E CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na esteira do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, os autores do artigo, em especial, o já citado professor Dante Henrique Moura, protagonista assíduo na árdua luta de inclusão dos estudantes que apresentam defasagem escolar, assim como defensor dos esforços para que toda a educação básica eleva-se a ascendência da politecnia em seu mais alto grau, embora existam outros textos do autor que são relacionados diretamente ao Proeja, convém uma menção ao presente texto por trazer um referencial histórico do desenvolvimento da educação profissional no Brasil, tornando sua análise proveitosa em função da peculiaridade notável em que sua arguição esclarece, levantando pontos nevrálgicos da educação unilateral desprovida de uma perspectiva criadora, emancipadora, revolucionária conforme é necessidade urgente em nosso país. Aplicam-se estas palavras que encorajam o engajamento da politecnia aos demais autores do texto. Em situações pontuais desta analise textual, citamos o Moura, (2010), em nossa análise, mas compreenda-se as observações estendidas à participação dos demais autores: Domingos Leite Lima Filho e Mônica Ribeiro Silva.

No artigo em questão, os autores estabelecem uma espécie de historicidade da dicotomia entre ensino das séries comuns de um lado e a educação profissional de outro. Entretanto, o texto lança luz sobre os primeiros passos que sinalizam para a aproximação entre as duas formas e modalidades de ensino, embora o documento em questão não confirma e não materializa literalmente essa aproximação. No capítulo 'projetos em disputa', os autores tratam dos embates da educação integral e a politécnica retroagindo aos anos noventa, quando foi protagonizado nos setores das políticas educacionais em Brasília, a articulação de separação entre ensino médio e educação profissional. Ressalta-se que esta separação conforme os documentos legisladores, eram obrigatórias.

Nesse ínterim, o artigo avança para as discussões a partir desse marco e coaduna previamente no que resultou em dois aspectos que pretendemos demonstrar. A criação dos Institutos Federais de Educação e a publicação do Decreto-lei nº 5.154 de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foram dois marcos importantes na história da educação profissional no Brasil. A palavra marco não foi empregada ao acaso. Com a promulgação do decreto foi aberto um espaço (teórico) para a integração do ensino médio com a educação profissional. Portanto, quando o professor Dante Henrique Moura faz referência ao decreto é porque estamos diante de um divisor de águas, entre o que se esperava do cartesianismo acirrado, pregresso à educação profissional e a educação básica, às novas possibilidades a partir de então. Apesar de tudo, os imbróglios ainda coexistem e não permitem a total integração na prática.

Conforme apontamos, o texto salienta que outro movimento a ser destacado é a expansão da rede federal. É a presença do estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas por sua qualidade nas capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Isso significa a ampliação das possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade, posto que, atualmente, são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao ensino médio.

Em contrapartida, nesse movimento, o governo cunhou nova configuração para a rede federal, criando os institutos federais por meio da lei n. 11.892/2008. É nesse reduto que as discussões se aproximam do Proeja quanto o seu lugar de pertença, porque, até então, os diálogos redundavam na questão social expansionista e, segundo os autores, no significado imanente do ensino médio que por sua vez, ancorava a educação de jovens e adultos. Lamentavelmente, a leitura do Proeja nesse período vem atender a um lastro precipitado político ideológico porque toda essa discussão ocorre no momento em que se levanta a tese do "apagão da mão de obra especializada". A quem essa premissa então viria a atender? Não demora a compreensão de que mais uma vez a intenção de implantação da politecnia não se confirmaria, porque o interesse passa a ser o atendimento urgente às necessidades do mercado de trabalho.

Portanto, como iniciamos a reflexão referente ao artigo, as discussões não ocorrem diretamente no campo do Proeja, mas pensar a educação de jovens e adultos, entendemos que é pensar o segmento da educação integral como um todo, e torna um grave erro metodológico estabelecer um hiato entre os dois parâmetros. Até porque, isso ocorre exatamente devido os autores progressistas compreendem a urgência da promoção da formação humana integral em detrimento da concessão da educação que atenda puramente aos interesses do capital.

3.9. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E IDEOLÓGICOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO PRONATEC

O artigo procura elucidar sobre as políticas públicas de educação profissional e sua incursão no estado. A gênese da análise dos autores busca compreender os seguintes condicionantes para a implantação do Pronatec: (i) argumentos socioeconômicos; (ii) argumentos político-educacionais; (iii) argumentos ideológicos. Efetuado o levantamento, destacam a pertinência do programa com direcionamento para as políticas de educação de jovens e adultos para as ocupações profissionais.

Diante do cenário, o texto referência enquanto articulação com a ideia central compreendendo a relação da política educacional com um fator eminentemente articulado ao processo de produção, não obstante, do processo de política educacional em favor de um mercado ávido por profissionais, ainda que mediamente formado, o Pronatec se apresenta como medida "eficaz" para as necessidades formativa.

Segundo o artigo, não é por acaso que o diagnóstico oficial sobre a formação e composição da força de trabalho no Brasil acaba retratando esta questão de maneira direta, assim expressa quando da criação do Pronatec. Mas, a título de contribuição do programa para a demandada de falta de profissionais qualificados, a conclusão quanto a viabilidade parece compreender no tocante a interpretação das autoras que,

> O Pronatec, portanto, não significa a exclusão ou a total desorganização de diversos programas, ações e projetos educativos e formativos em âmbito nacional e estaduais, ao contrário, tornou-se o programa para a política de educação profissional técnica e tecnológica de baixa, média e alta qualificação da força de trabalho no país. Sendo também o integrador político e ideológico e funcional para ancorar o conjunto das ações, programas e projetos sustentadores da política educacional nacional e regional (estados/municípios). (DEITOS, LARA e ZANARDINI, 64, p.5).

Nesta linha, complementam, as políticas educacionais e a qualificação técnica são pilares imprescindíveis para ganhos salariais, além de ferramenta de permanência no trabalho, o que de fato, fica evidenciado, até mesmo no programa de qualificação de outros níveis de ensino orquestrado pelos institutos federais de educação. Mas, concomitante a afirmativa de que a qualificação é garantidora absoluto do aumento da renda, as autoras afirmam também que, embora seja marcante o aumento da renda, o respectivo aumento é pouco, quando comparado ao produto interno bruto (PIB), obviamente, no período de 2011, 2009 e 2001, anos que foram analisados no artigo.

Nos parágrafos seguintes, destacam uma informação que tem relevância e que é atual no ano de 2023. Elas abordam o problema da hegemonia do poder, quando convalidam a lógica das três premissas basilares que dão sustentação à dimensão socioeconômica, dimensão políticos e dimensão teórico-ideológicas educacionais, enquanto sentenças que justificam uma espécie de "aparelhamento" para alimentar o mercado de trabalho que cresce e abre oportunidades, e nesses termos, as oportunidades requerem políticas de qualificação para suprir a mão de obra; para recompor (ou compor) a força de trabalho, mas, a interesse de quem ou o de que? Segundo depreende claramente do texto, este fortalecimento da força de trabalho tem o fim de retroalimentar também os interesses econômicos e políticos hegemônicos nacionais.

Concluem a reflexão estendendo o entendimento legitimadores do pilar econômico e ideológico que entre discussões empresariais, inclusive em Brasília, quando das decisões políticas ideológicas para as universidades, institutos federais, sistema S, entre outros, manifestadamente são pautadas sob o interesse do capital, preponderando uma visão empresarial sob a demanda da formação profissional, porém, sob a égide da composição e reprodução da força de trabalho, que foi denunciado de forma subliminar nesta síntese filosófica. Em relação à hegemonia, concluímos com o relato dos autores,

> Com isso reforça-se o discurso ideológico da manutenção das exigências produtivas e políticas como promotoras de viabilidades psicossociais e de produção que permite aos jovens e adultos desempregados internalizar que a causa de sua situação social ou da necessidade de manutenção em seus postos de trabalho só podem ser acessados ou mantidos se o processo de escolarização ou qualificação/profissionalização for permanentemente mantido e ampliado, como fator de enfrentamento da expansão da produtividade e da tecnologia adotadas no processo de produção, como sendo esta expansão a viabilizadora de emprego ou a geradora de supostas e novas competências e qualificações para o acesso aos mesmos. (DEITOS, LARA e ZANARDINI, RBE, 64, p.13).

Assim, fixa a percepção e o olhar sob o ponto de vista da hegemonia empresarial e o interesse assíduo de que a roda da economia não pare. Esta é a mola mestra para a permanência do setor produtivo. Não significa que o mercado de trabalho enquanto mantenedor de uma economia capitalista não haja nada que arrefeça os problemas sociais. O capitalismo bem ou mal, vem sendo experenciado em praticamente todo o ocidente e é com este sistema econômico que vem legitimando a privatização de bens os quais viemos vivendo até então.

O que os pesquisadores querem dizer, é que não se trata necessariamente da faceta de proteção à propriedade privada que estamos contra argumentando. Mas é quanto à necessidade de oportunidades iguais para os diferentes, resumimos assim, e em caráter ainda mais reducionista, àqueles que não tem aproximação aos conceitos de educação integral, de modo poder encontrar equivocadamente no texto uma espécie de aparente alienação socialista, em que prevaleça uma ideia vaga, uma bolha, tal qual foge à regra do mundo globalizado.

Essa perspectiva pode passar a impressão de que seria algo como ver o problema sob uma lente com distorções de grau. Algo próximo ao extremismo. O que defendemos é tão somente, tendo por referência os autores da linha da educação integral, que os trabalhadores em geral, e em particular ao tema trabalhado, profissionais da educação técnica e tecnológica, além de todos os trabalhadores que vão para o mercado de trabalho, sejam imbuídos de uma perspectiva holística de seu trabalho. Isso já seria um começo extraordinário.

A perspectiva esperada, é que se entenda a finalidade de produtos criados por suas mãos em favor de um mundo melhor. E isso não deve ser confundido necessariamente com a divisão de bens em forma de igualdade, nos padrões socialistas radical, mas algo próximo ao social democrata. Na verdade, não se trata de defesa de um ou outro sistema ideológico político, embora reconheçamos que se aproxima desta última. Essa seara, cremos, é para outras discussões. Por hora, o objetivo é compreender tão somente que nas bases da educação histórico-crítica, é preciso que haja um profundo esclarecimento quanto ao conceito de integralidade no todo, para depois entender as particularidades. Na prática as ideias chegam a aproximar do conceito aristotélico de que “devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade” convergindo sutilmente na explicação do princípio da igualdade.

Redundando o conceito em uma única frase, seria elevar os alunos à compreensão das multidimensões as quais eles devem implicitamente estarem cientes.

3.10. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXIGÊNCIA EXISTENCIAL E POLÍTICA DO DIÁLOGO COMO FUNDAMENTO DA PRÁTICA

O artigo trata das complexidades do processo epistemológico que aflige jovens e adultos em defasagem escolar. A proposta discute quais condições são necessárias para que se processe de forma amena e com menos danos e dificuldades, os conteúdos para o perfil de jovens e adultos. No estudo destas complexidades, a autora apresenta o diálogo como mecanismo de mediação para o ensino. O trabalho tem como pano de fundo os estudos de doutorado de Adriana Regina Sanceverino, onde ela propõe uma revisão teórica, acrescida da observação empírica sobre o ensino do Proeja, no sul do país.

No desenvolvimento, a autora reitera que há muitos trabalhos que propõem trilhar os caminhos que o projeto de observação empírica da mesma se dedica, entretanto, garante, independentemente do número de trabalhos por mais expressivos que sejam, enquanto resultado de suas ações, há complexidades na tarefa, desse modo, se justificando onde quanto mais pesquisadores se apoiarem em estudos de vanguarda em um ponto em específico, mais rico serão os repositórios voltados ao tema.

De acordo com o texto, “não basta a elaboração de propostas bem fundamentadas para mudar os paradigmas presentes na educação. Há toda uma cultura docente construída para lidar com as situações que o cotidiano suscita e que deve ser considerada”. (SANCEVERINO, 2016). Para corroborar as afirmativas, afirma ainda que a síntese das premissas anunciadas é apoiada por pesquisas atuais sobre a atuação docente, onde a própria participação docente se faz imprescindível. Na sequência, faz considerações do papel docente enquanto sujeito mediador, problematizador, sendo aquele personagem que instiga. De acordo com as definições do texto, essa mediação envolve transmissão de códigos culturais por um lado, e transmissão de valores e normas de outro, de modo que este aparato se constitui ação educativa em função de atuar diretamente sobre os dados cognitivos.

Em remate às derivações disseminadas, o que se apregoa enquanto ideia central do texto, é a promoção do diálogo como fundamento da mediação. Importa destacar que a mediação não condiz com uma prática volátil, não se confirma como uma atividade qualquer, ou seja, efetuada de qualquer jeito, por acaso. Antes, se confirma como uma práxis desenvolvida com finalidade certa. Esta finalidade entrelaça-se à promoção de uma postura perante o mundo. Notadamente que essa postura traz um significado imenso ao conceito, porque, na prática, tira o docente da zona de conforto e propõe o confronto como medida para a realidade das relações humanas, e com todas as complexidades advindas das subjetividades, portanto.

Em relação à significação da mediação, do diálogo ínsito ao Proeja, propõe:

> Essas questões, ao problematizarem o sentido de mediação que responde mais adequadamente à complexidade da Eja - e como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino -, buscam investigar as circunstâncias e condições necessárias para que se processem as mediações nas situações de ensino que potencializem. (SANCEVERINO, 2016, p.4).

Assim, na conjuntura de entendermos a complexidade da articulação, da mediação do processo de ensino e aprendizagem, a própria autora dá conta que é uma tarefa constante e difícil. Segundo o texto, a realidade não se explica por si só, ela está associada a outros elementos como gênero, questões étnicas e lugares específicos, garante. Logo, nesse arcabouço há toda uma conexão e interconexão processual.

Para a exploração, em que pese as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos, dado aparentemente à dimensão do universo de pesquisa, o artigo promove um recorte para uma das categorias de análise investigativa da sua tese. Nessa análise, faz a reflexão de que em uma das dimensões que surge do próprio contexto escolar é que estão os principais personagens: docentes e discentes, em espaços dos corpos. Ou seja, a fala é consoante à série dos alunos, o lugar de onde se fala, isso envolve também o chão da escola, então, resumidamente, se refere a localização espacial e existencial em que os atores estão inseridos.

A partir dessa estruturação e tendo por detrás o referencial teórico, promove entrevistas gravadas para posterior análise dos diálogos, dando luz à própria dimensão desse diálogo enquanto fator estruturante do trabalho de investigação em si. Como a varredura de artigos que tratam o Proeja enquanto ideia central, este trabalho não adentra nas minúcias da pesquisa da autora, mas faz o registro do teor da mediação e do diálogo, carregado de significados na prática pedagógica. Entre os significados, a possibilidade de os alunos relerem o mundo a partir da criticidade, desmistificando múltiplas realidades.

3.11. A PESQUISA SOBRE JOVENS NO BRASIL: TRAÇANDO NOVOS DESAFIOS A PARTIR DE DADOS QUANTITATIVOS

O texto, embora contenha uma importante contribuição para a compreensão dos fenômenos de desenvolvimento social dos jovens, em particular entre 2004 a 2014, não trata exclusivamente do seriado jovens e adultos vinculados à formação profissional, mas faz menção, também, ao grupo que compõe o proeja. Porque a elegemos em composição deste capítulo? A pesquisa sinaliza estudos da dimensão de mudanças e permanências da situação dos jovens, abrangendo a área da educação, do trabalho e da vida familiar. Propomos um recorte para corroborar na pertinência do tema central em que se instala o Estado da Arte na pesquisa, porque, em geral, não são tão férteis os trabalhos que agregam o sentido de vida familiar às condições de jovens e adultos.

Compõe o quadro de análise da presente autora, a influência do quadro socioeconômico que, se não determina, influencia mui, as aspirações e os estados de satisfação dos jovens. Obviamente que esse período da vida traz consigo uma efervescência muito grande, o que nos leva a compreensão do quanto as relações familiares são determinantes na nossa existência. É certo que esta afirmação não pode ser tomada por universal, e nem é o significado de Estado da Arte quanto ao Proeja na EPT. Mas não podemos nos esquivar que para a maioria das pessoas as relações familiares ganham um peso muito grande influenciando as tomadas de decisões na vida.

Algo que nos chama a atenção enquanto retórica do artigo, é exatamente a crítica que o texto faz quanto a carência do esforço coletivo de pesquisadores em prol do Estado da Arte. Paradoxalmente, foi a execução do Estado da Arte que nos instigou citá-las. Elas conclamam no artigo exatamente a falta desta revisão de literatura a qual este capítulo se propõe. Esperamos que a nossa iniciativa possa senão aplacar, amenizar a ausência de pesquisas envolvendo jovens trabalhadores brasileiros, conforme apontado por Marilia Pontes Sposito, Raquel Souza e Fernanda Arantes e Silva,

> Um caminho bastante profícuo tem sido a produção de estados da arte e de revisões da literatura, porque contribuem tanto para a emergência como para a estruturação de campos do conhecimento (SIROTA, 2006; SPOSITO, 2009, 2002). No entanto, este artigo percorre outro caminho, apresentando em caráter preliminar e exploratório temas ou eventuais problemáticas de pesquisa a partir de uma análise descritiva de resultados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), compreendendo dois recortes temporais (2004-2014) da população de jovens no Brasil, (SPOSITO e SILVA, 2018 p.2).

Quanto a essa citação, o que desperta a nossa percepção é exatamente o problema do Estado da Arte. O texto se compromete exatamente a promover o que as autoras evocam. Apesar de haver uma variação dos objetivos que propomos pesquisar, pode dialogar perfeitamente com o problema abordado no artigo das autoras em virtude de que ambos tratam de problemas que envolvem jovens, sejam eles adultos ou não. A diferença é que o Estado da Arte no texto em tela, restringe ao Proeja na EPT, apenas.

Feita as considerações acerca da necessidade e importância de pesquisa na área, o artigo tem como ponto de partida uma análise exploratória documental, além de contingenciar a análise histórico geográfica delimitada na última década. Assim, se debruça objetivamente sobre as singularidades da juventude brasileira. Há um aparente exagero quando dissemos "objetivamente" se comparado a "singularidade". Tais expressões não foram empregadas de qualquer modo.

Tratar das singularidades existenciais exigem do pesquisador uma objetividade muito grande, haja vista as dimensões em que facilmente o pesquisador pode se perder, derivando para as ideias complexas como demonstrados nos estudos de um dos mais célebres e influentes filósofos da modernidade, John Locke. Isso pode ocorrer porque não estamos no terreno firme, concreto, sensível das exatas; mas na beleza incomensurável das subjetividades humanas, com toda a complexidade possível ao divagarmos sobre os elementos, às vezes, inomináveis e imensuráveis.

Em se tratando de divagação, o leitor desavisado pode facilmente ser levado a crer que o texto apresenta fuga do tema por falta direta de citações que façam menção ao Proeja, que é objeto do capítulo em curso, mas frisamos, muito mais do que nomenclaturas, o texto das autoras, em essência, é um produto que compõe exatamente o Estado da Arte de jovens e adultos. Nesse sentido, as protagonistas a fim de tentarem traçar os caminhos subjetivos, estabeleceram um diálogo com a produção, inclusive, internacional, até mesmo para que houvesse um paralelo com um ponto extra de análise, para estabelecerem parâmetros de modo a conhecer como os jovens lidam para manterem a escolaridade, e ao mesmo tempo, uma determinada posição no mundo do trabalho. Em síntese, convém dizer sobre dois pontos cruciais que destacados. O primeiro é quanto ao processo de exclusão precoce do sistema de ensino. O segundo é sobre a relação dos jovens com o mundo do trabalho.

Quanto ao primeiro, o artigo retroage à década de oitenta e salienta a famigerada ida e vinda à escola dos jovens naquela época. Esta formação fragmentada (ou até mesmo em estado de abandono) causou graves estanques para o desenvolvimento do país, refletindo coletivamente em algo que ficou estigmatizado por "geração perdida". Propomos o esboço às duas ideias das autoras, devido uma questão lexical: ambas proposições estão umbilicalmente juntas.

Nos anos oitenta adentrando, inclusive, a década de noventa, essa fragmentação estudantil citada esteve muito atrelada à necessidade de trabalhar. Verdade dita, esta realidade persiste até os nossos dias e de forma muito coercitiva entre os estudantes do Proeja. Aqui, há uma curva entre os que vão para o trabalho sob a prerrogativa de garantir a segurança alimentar, àqueles que, em geral, compõe um grupo privilegiado: grupo privilegiado pode ser entendido normalmente por brancos; estudantes de família da classe média; estudantes que normalmente pertencem ao ciclo comum escolar, isto é, estudam na série em acordo com a própria idade, enquanto que na contração dessa realidade estão as minorias: as minorias pode ser entendida por estudantes do Proeja, negros e pardos, os filhos de operários pouco alfabetizados, o grupo LGBTQIA+ que na

maioria das vezes também estão na linha de vulnerabilidade social, entre outros grupos que não nos cabe mencionar por acuidade da região em que pretendemos sobrescrever. Se voltarmos atentamente ao início do pensamento do parágrafo, compreendemos o quanto estão unívocos em causa, o primeiro e segundo grupo.

Colocada as realidades didaticamente separadas entre contextos existenciais de dois grupos, os pobres, carregados destes adjetivos anunciados, e o segundo grupo que são os abastados, então temos: O grupo que vislumbra o lugar de pertencimento em que se engloba as possibilidades de vivências relativas aos fragmentos aspectos do mundo do trabalho. Estes, estão mais propensos a vislumbrarem o mundo a partir de referenciais semi integrais, mas com prescrições e normas que regem à sociedade inclusiva solidária, que faz parte; que determina com; que sabe o valor da coisa criada e participa dos resultados coletivamente entre os pares, não dos resultados econômicos propriamente dito.

Notemos que a oferta desse lugar de pertencimento existe em potencial. Por outro lado, paradoxalmente, boas escolas não estão necessariamente preocupadas em ensinar o mundo do trabalho, mas a como entrar na universidade, apenas. Algo, segundo a percepção destes pesquisadores, lamentável. Aqui, em tese, estão àqueles que tem acesso pago às escolas que formam dirigentes.

O primeiro e maior grupo, é, em tudo, o oposto. Sequer são sabedores, em termos de significantes e significados, quanto a definição de mundo do trabalho. Tudo o que integram e normalmente de forma alijada em direitos, é o mercado de trabalho. Este sim, direcionado aos que são desprovidos de educação no tempo certo, normalmente oriundos de famílias cujos membros em idade produtiva, e as vezes até antes ou após a idade produtiva, precisam trabalhar para garantir o sustento familiar. É um grupo contrário à formação que mantém a visão de mundo. São trabalhadores que executam as suas atividades por segmento, sem saber correlacionar o produto das suas mãos à natureza da criação e sua função social, de modo que se tornam alvos fáceis. São operários de massa a fim de atenderem aos poderes hegemônicos de mercado arrojado, capitalista, somativo, monetizado, desenfreado, despreocupado com o meio ambiente em favor da renda, salvo poucas exceções. Exceções essas que garantem a regra.

Estas duas sentenças pertencem a universos que se localizam em extremos diferentes. São como dois países vivendo em um mesmo território. Urge haver políticas públicas de educação que se manifestem ferozmente na oferta de qualificação integral. Aqui, o Proeja ganha campo de discussões acirradas: é uma proposta de formação aligeirada, ou tem o condão de se fazer presente na sociedade a partir das premissas omnilaterais? Tendo por referência a criação do Estado da Arte em prol do Proeja na EPT, não aprofundaremos as discussões, mas deixamos germinado a prevalência de premissas instigantes para um debate e reflexões por parte dos leitores.

Tecemos uma reflexão explorando o conteúdo do artigo das autoras em questão, e então por fim, concluímos com os apontamentos efetuados com a abordagem ao Proeja na EPT. Tratando da heterogeneidade de experiências, o artigo aponta que entre jovens de 18 a 24 anos de idade há uma similaridade de experiências vividas, com isso inclui a escola, o trabalho e a vida familiar. Convém lembrar, que se trata de um estudo dentro dos espaços temporais pré definidos para a pesquisa. Na sequência, entre outras situações, o texto mostra uma ligeira mudança, inclusive com acesso ao curso superior.

> Em 2004, apenas 32,2% dos jovens dessa faixa etária estudavam; em 2014, eram 30%. Tal constatação não deve encobrir, entretanto, mudanças educacionais para essa população, cujos contornos podem ser apreendidos pela situação dos jovens que permaneciam no sistema educacional. Em 2004, a maioria dos estudantes dessa faixa etária (66,3%) frequentava o ensino fundamental ou médio; uma década depois, o ensino superior tornou-se o nível predominantemente frequentado pelos estudantes desse grupo (58,5%). Ou seja, não ocorreu um aumento do percentual de estudantes, mas o período registrou um deslocamento do nível de ensino frequentado por eles, com o crescimento do acesso ao ensino superior (SILVA e SPOSITO, 2018, p.10).

Assim, avançando e correlacionando ao interesse do Estado da Arte da pesquisa, embora tenha ocorrido uma mudança significativa no éthos cultural da juventude com o avanço dos estudos para o nível superior, prevaleceu ainda a divisão social abrupta, a qual para uma outra parcela de jovens, talvez sem possibilidades de outras escolhas, foram relegados ao Proeja como única opção obrigatória.

> Mas é preciso não perder de vista que um percentual significativo de estudantes dessa faixa etária permanecia, em 2014, na educação básica, possivelmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que, entre aqueles que já não se encontram no sistema educacional – maioria dos jovens dessa faixa etária –, uma parcela significativa (43,2%; em números absolutos, 6,5 milhões) não tinha concluído a educação básica. (SILVA e SPOSITO, 2018, p.11).

Observa-se a seguinte constatação. A reserva de estudantes que não conseguem acesso a níveis mais elevados de estudos são os mesmos que não conseguem boa colocação profissional. Acima dissemos que os fatores excludentes estão umbilicalmente atrelados. E de fato estão. Essas mazelas sociais agridem frontalmente, inclusive a C.F. de 1988, em função dos direitos individuais. Corroborando com esta conclusão, o artigo faz menção ao que Maria Carla Corrochano (2011), expôs:

> Se é verdade que os jovens de mais baixa renda tendem a se inserir de modo mais precoce no mercado de trabalho, os 18 anos parecem ser a idade em que grande parte desses segmentos, até mesmo os de melhor condição de vida, buscam uma ocupação; e, a partir desse momento, as desigualdades sociais se manifestam de maneira mais contundente nas chances dos indivíduos em encontrar trabalho e na qualidade do trabalho encontrado. Entre os jovens que trabalhavam em 2014, eram os mais pobres, os negros e as mulheres que estavam submetidos a trabalhos de menor remuneração e com vínculos informais. Independentemente do período considerado, era entre os jovens negros e do sexo feminino que se destacava com maior relevo percentual o grupo de jovens que não estudava e não trabalhava. (CORROCHANO, 2011, apud SILVA e SPOSITO, 2018, p.12).

Abrimos as reflexões quanto ao artigo de Marilia Pontes e Raquel Souza, destoando de que não se tratava do Estado da Arte em prol do proeja. Concluímos afirmando que em termos de nomenclaturas em sua maior extensão o Proeja não é protagonista textual, mas na sua essência, está lá, sorrateiramente onde lamentavelmente vem estado a muitos anos no Brasil: na esteira das discussões, às margens, no lado periférico dos discursos ontológicos, e em afoitados debates político-educacional, porque apesar dos esforços de extraordinários pensadores brasileiros, não conseguimos eleger a educação de jovens e adultos aos patamares devidos.

Cabe aqui uma interpretação da deficiência meramente pedagógica, ou além da pedagogia, transpondo e despertando para o problema da importância do Proeja na matriz orçamentária da escola. Fica o registrado a provocação, pois, até que ponto a modalidade de ensino de jovens e adultos – Proeja, é interessante para a escola do ponto de vista do seu valor monetário quando da construção do PDI. Falamos em termos de orçamento!

3.12. A EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA DAS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NOS GOVERNOS LULA E DILMA: OBSTÁCULOS E DESAFIOS

Em se tratando da incursão em uma infinidade de artigos pesquisados não haveria melhor temática para abordarmos, em que pese a responsabilidade social envolta ao Estado da Arte na esfera do Proeja, do que tratarmos do problema orçamentário. A beleza semântica de outros assuntos correlacionados, tais como a literatura, o cinema ou as artes, em essência, acenam enquanto produto educacional voltado ao Proeja certamente que nos pularia aos olhos, devido às possibilidades da hermenêutica filológica.

Mas o problema orçamentário, muito embora não coabite com a beleza da estética da sensibilidade, faz necessário pesquisadores brasileiros empreendam esforços para trazer à luz, as discussões que reitere a importância política quanto às questões orçamentárias para a diversidade, e na diversidade, para a educação de jovens e adultos, vivificando, por outro lado, os problemas advindos da regulação pragmática eivada de recursos financeiros enxutos, especialmente nos últimos quatro anos, quando a educação esteve capitaneada por um governo de extrema direita (2019 -2022).

No caso dos institutos federais de educação, sofreu cortes abruptos desde 2017, e em particular nesse último quadriênio. Estes cortes orçamentários agravou a situação do Proeja, uma vez que o programa pouco ou nada, tem representação em termos de influência na matriz orçamentária. Foi com vistas a este panorama que o texto de Carreira (2019) atiçou a percepção destes pesquisadores, no sentido de promovermos o diálogo com a temática políticas de diversidade.

Feita as considerações iniciais gerais, cujas afirmativas são propositadamente elaboradas parcialmente com a nossa crítica, iniciamos as discussões. O artigo centraliza a pesquisa no apogeu do governo de esquerda, portanto, sob a gestão do governo Lula (2003 a 2010) e do governo Dilma Roussef (2011 a 2014). Nos períodos correspondentes, o texto trata das ações executadas entre 2004 e 2014 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que foi posteriormente renomeada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, criada em 2004, no Ministério da Educação com base em demandas de movimentos sociais.

A fim de situar o leitor, a autora remonta à década de noventa como protagonista de iniciação das discussões da diversidade no Brasil. Esta preocupação nasce, sugere a autora, referenciando e parafraseando Néstor López, entende como decorrência do fim de um ciclo de expansão educativa no continente após a grande ampliação do acesso à escolarização nas décadas de 1980 e 1990. A fim de trazer às reflexões a que pretendemos aderir à nossa pesquisa, compreendemos a partir do texto à seguinte afirmação,

> "[...] das perspectivas dos movimentos sociais, com base em muitos significados, a noção de diversidade emerge como um "guarda-chuva" que reúne demandas históricas de sujeitos políticos diversos às políticas educacionais". (CARREIRA, 2019, p.3).

É nesse contexto de "guarda-chuva" que a educação de jovens e adultos se institui como campo de diversidade, pois, pensar o Proeja nos moldes nos Planos Nacionais de Educação é pensar sua particularidade tal qual a educação do campo, educação indígena, educação seriada, entre outras modalidades que requerem atenção e cuidados especiais.

Colocada as posições da premissa maior, sendo a noção de diversidade que emerge como guarda-chuva, a autora afirma que foi no primeiro mandato do petista, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que a política de diversidade teve alguma representatividade na educação brasileira. E com as políticas públicas inclusivas, em sentido geral da palavra, houve espaço para ações políticas referentes à educação escolar indígena, à diversidade étnico-racial, à igualdade de gênero e à diversidade sexual, à educação do campo, à educação ambiental e, aqui fazemos uma menção especial, **às políticas de educação de jovens e adultos [grifo nosso].**

Não suficiente, por mais que houve a partir do governo Lula um esforço para implementação orçamentária no quesito diversidades, tais recursos eram mitigados. O problema da educação de jovens e adultos, já naquela época, se mostrava conflituoso.

> Visando reforçar a importância da articulação entre essas políticas na perspectiva de um processo continuado de escolarização para jovens e adultos, em 2004 a equipe da SECAD conseguiu que as duas ações passassem a integrar o programa orçamentário Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (programa 1060), sob sua responsabilidade. Na época, o lugar das políticas de educação de jovens e adultos (EJA) no MEC representava um dos principais focos de conflito entre a SEB e a nova SECAD, ambas as secretarias que se encontravam em momento de conformação. (CARREIRA, 2019, p.5).

Assim, fica claro que a agenda da demanda de políticas vinculadas ao Proeja apresenta riscos e figura um problema desde a sua origem, embora tenha também representado um incremento nas políticas educacionais que, para todos os efeitos, tem algum peso do ponto de vista político. Apresentamos no quadro 02 a execução orçamentária das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma, conforme segue:

Quadro 02 - Obstáculos e Desafios

✓ 2004 a 2007. Nesse período, segundo a pesquisa da autora, as ações voltadas a alfabetização estavam contidas no programa orçamentário Brasil Alfabetizado e as ações de continuidade da escolarização de jovens e adultos, do então Programa Fazendo Escola, inseridas no programa orçamentário Brasil Escolarizado, este último sob coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB).
✓ Em termos percentuais, há um disparate que chama atenção. indicando que o total dos recursos executados pela SECAD/SECADI (responsável pela alocação da EJA) variou de 0,55% a 4,74%, do total dos recursos executados pelo MEC. Mas o gráfico produzido no artigo original revela dois momentos de alta: em 2005, quando a execução da SECAD representou 3,69% dos recursos executados pelo MEC.
✓ Entretanto, sugerimos aqui o enxerto textual temporal, porque apresenta dados importantes: o comportamento do valor total realizado (orçamento executado) pela SECAD/SECADI em relação ao valor previsto (orçamento autorizado) para a secretaria. Então, conforme aludido pela pesquisa autoral de Denise Carreira, observa-se que o ano de 2005 superou o percentual de 100% em decorrência da alocação de novos recursos para além do orçamento autorizado destinados ao programa orçamentário Brasil Alfabetizado e EJA.
✓ Não obstante, ratifica, embora não exatamente nessa ordem textual. Segundo a autora, observa-se que 2007 e 2010 foram os piores anos de execução orçamentária das políticas de educação de jovens e adultos, respectivamente com 78,1% e 76,4%. (de aproveitamento dos 100% autorizado). Esses dois anos foram marcados pela revisão do desenho da política, das sistemáticas e dos procedimentos de repasse de recursos.
✓ De acordo com a pesquisa, apenas em 2012 houve incrementos os quais podemos classificar de substanciais. Foi a partir da fusão, em 2011, da SECAD com a Secretaria de Educação Especial (SEE); e então, logrando aumento de recursos investidos no Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos, especificamente na concessão de bolsas para alfabetização. Essas mudanças levaram o percentual a alcançar o patamar de 4,74%.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O concluso político ideológico a que podemos afirmar, via de regra, não distancia daquele refletido do artigo. As experiências ao longo do tempo, os dados empíricos trabalhando na rede federal de educação, demonstra alguns elementos que se apresentam como entraves para a implementação de políticas públicas para essa parcela da diversidade. O fato de o Proeja não impera em termos de desprendimento de vultosos recursos por parte do governo para a instituição, e especificamente os baixos recursos alocados pela instituição de ensino para o programa, não infere em um óbice legal. Mas do ponto de vista moral, fica translúcido o crescimento de uma dívida histórica da educação brasileira para com as políticas de educação de trabalhadores, os quais são incessantemente cerceados em seus direitos.

Por fim, chamamos a atenção para o entendimento de que a privação a que nos referimos acontece de forma velada, uma vez que a alocação de recursos para o proeja é pífio, fazendo com que a escola, e por conseguintes a programas vinculados, se vejam acuados arraigando problemas especialmente naquele período de total descaso governamental com a educação.

3.13. A PROVA SOCIAL DA ESCOLARIZAÇÃO ENTRE JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS: TRABALHO E INTERATIVIDADE SOCIÁVEL NAS PERIFERIAS DE PORTO ALEGRE

O trabalho de pesquisa do autor depara com a situação posta onde traz a escolarização de estudantes jovens exclusivamente da escola pública, restrito aos anos de 2017 a 2019. A pesquisa vai além do que aventamos perscrutar no Proeja. Notadamente o perfil de jovens adultos, via de regra, tende a apresentar mais problemas de ordem socioeconômico àqueles que estudam no ciclo comum. Mas esta realidade não é universal e esse estágio é onde o autor pondera logo na introdução da sua análise quanto a observação em campo, efetuada no âmbito da pesquisa realizada no sul do Brasil,

> Para quem transita regularmente por localidades socialmente vulnerabilizadas das cidades e dialoga com seus moradores, não é incomum conhecer narrativas sobre percursos biográficos construídos a medida das necessidades e/ou da interposição de precariedades materiais e culturais. Os depoimentos sobre as dificuldades para permanência e sucesso na escola estão entre eles, não raro, assinalando certo arrependimento pelo esforço supostamente não empreendido ou, por vezes, silenciando apenas, em constrangimento. (PINHEIRO, 2021, p.3).

Não bastasse os motivos que levam à urgência com que os estudantes pobres da escola pública se lançam no trabalho prematuramente, o recrudescimento do quadro grave de anomalias sociais da escola se amplia na medida em que há, em especial, dois fatores que se somam às dificuldades a serem enfrentadas pelos estudantes, o que dirá dos estudantes do Proeja, conforme a narrativa em análise desse texto.

É certo que as precariedades materiais naturalmente conspiram à que os jovens de famílias de baixo poder econômico ingressem prematuramente no mercado de trabalho principalmente no intuito de colaborarem na segurança alimentar. Este é um dos pontos e talvez o mais impactante. Tão verdade que enfatizamos acentuadamente sobre esta consideração ao longo do capítulo. Agora, o autor em seu artigo não é omisso quanto ao mesmo fato. Importante dizer que a dimensão daquilo que se apresenta como problema

para o público Proeja, raramente se constitui obstáculos nas mesmas medidas para alunos vinculados ao ciclo comum. Por mais singelas que sejam as famílias, o fato de estarem no ciclo comum, já os diferenciam. Não os imunizam das mazelas sociais, mas ao menos tem o tempo mínimo para a sua formação. Em alguns casos, maior tempo de estudo, pode, inclusive, colaborar. Já vamos entender os porquês.

A possibilidade de colaboração é devido a ampliação dos anos de estudos. Tardando a conclusão da educação básica, evidentemente cria um adiamento para a entrada destes alunos no mercado de trabalho, algo que é legítimo, respeitoso e, do ponto de vista de uma formação densa e plena o ócio reflexivo é fundamental, tendo em vista que dispensa maior tempo para amadurecimento dos conteúdos, o que é louvável. Nesse caso, referimo-nos a uma formação alongada, caso da finalização da segunda fase do ensino fundamental que foi acrescido o nono ano, conforme Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. No ensino médio, de forma não acelerada, aplica-se o mesmo entendimento.

Então, posto isto, a reflexão é factível. Avançando às discussões para a formação no ensino médio, aqueles que vivem no limítrofe da segurança alimentar, caso dos estudantes que cursam o Proeja, cuja forma de ensino tem o caráter de aceleração, não podem se dar ao luxo de ampliar em mais um ano na formação[4]. A razão é clara: trabalho e renda. Mas não só o trabalho, envolve ainda outros elementos que são atrelados à questão cognitiva, causada por condicionantes internos e externos.

Quanto as assertivas do autor do artigo em curso, na perspectiva dos pesquisadores do capítulo, os problemas se acentuam no fator trabalho. Em comunho com o autor, incluímos no elemento 'tecnologias', porém, no sentido de uso da mesma no contexto educacional. No caso da inclusão do fator tecnológico, trouxemos para reflexão em virtude da diversidade econômica e cultural do Brasil, caso do ensino situado no norte do país, onde há gravíssimas precariedades de acesso ao computador com internet de velocidade, além da falta de acesso às tecnologias como um todo, como smartphone com acesso à internet.

No cômputo da análise, é tácito que em termos estatísticos o norte do Brasil tem dificuldades de acesso a veículos tecnológicos, e quando tem, são inferiores, àqueles dos oriundos das famílias do sul do país, condição que, face à realidade da análise econômica, fica claro e demonstra distorções graves. Para corroborar com a análise, os pesquisadores trazem dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de modo a evidenciar os fatos[5].

[4] Última etapa da educação básica com três anos de formação no ciclo comum.
[5] A inclusão do quadro é uma contribuição dos autores do capítulo. Os dados são extraídos do IBGE (2021), em nada compõe as afirmações e conceitos do autor em epígrafe.

Quadro 03 – Índices comparativo de renda (2021)

Rendimento médio geral domiciliar	Rendimento médio mensal real da população	Comparativo entre 2021 e 2020	Comparativo incluindo o norte do Brasil
R$ 1.353,00 por família	R$ 2.265,00	6,2% de queda antes 2020	61,0% em 2020
			59,8% em 2021, com maior acentuação para a região Norte.
Nota. O rendimento de todas as fontes 2021, pelo IBGE. Norte e Nordeste foram as regiões que apresentaram os menores valores (R$ 871,00 e R$ 843,00 respectivamente) e também as maiores perdas entre 2020 e 2021 (de 9,8% e 12,5%, nessa ordem). Já as regiões Sul e Sudeste se mantiveram com os maiores rendimentos (R$ 1.656,00 e R$ 1.645,00 respectivamente).			

Fonte: IBGE (2023).

Esses fatores somados, trabalho e renda e acesso às tecnologias, demonstram os problemas de natureza quase intransponíveis, se não houver a intervenção do poder público. O quadro 03, reverbera o mapa brasileiro, e este recorte que traz luz sobre a realidade no Norte. São necessárias medidas de profilaxia imediatas por parte do poder público para recompor o Brasil, alinhado às metas do Plano Nacional de Educação e, consoante ao tema, cumprir o previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) que é "Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, até 2024. (PNE, 2014-2024).

Retornando às ideias centrais do autor, convém analisar que o texto circunda sobre a égide de compreender as singularidades das vivências da escolarização por parte dos alunos, no caso, sob a periferia de Porto Alegre. Para ser mais específico, quanto a noção de prova social, estabelecendo uma espécie de conexão das experiências do indivíduo ao meio onde expressam as singularidades existenciais. Esse é um desdobramento do conceito geral da prova social.

Quanto ao que tange ao Proeja, a pesquisa se detém no subitem "escolhas no cotidiano escolar" e em quais elementos se mostram apreciados no interior da escola. Aí se estabelece um ponto em que chama atenção dos pesquisadores autores do capítulo, uma vez que, nesse ponto há uma aproximação dos resultados de Porto Alegre – RS que se alinham aos trabalhos do professor Dante Henrique Moura do IFRN[6], quando traz a tônica do quanto a interseção positiva entre estudantes e instituição, estudantes e docentes, estudantes e estudantes; o quanto toda esta somatória intercessória se torna fundamental no processo epistemológico, quando do estudo do aprendizado para os estudantes em geral e para o Proeja em particular, segue o autor.

[6] Recomenda-se um estudo dos problemas da educação de jovens e adultos, conferindo a obra "PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1014>

> Acentuar-se-ia a preferência por opções associadas à dinâmica institucional educativa se adentramos iniciativas vinculadas à profissionalização, mantendo, ainda assim, a importância da interação com colegas e da relação com o saber mediado pelo professor" (PINHEIRO, 2021, p.16).

Alinhamos ao que afirma o artigo ao inferir que a qualidade da relação do aluno com o docente é particularmente significativa. Talvez possamos ir ainda mais longe ao afirmarmos que esta relação, a depender da força que exerça na malha intelectiva da pessoa, possa ser não apenas significativa, mas determinante. Interagimos com o texto sem fazer menção aos índices e percentuais encontrados pelo autor, porque em que pese o Estado da Arte, a esfera intelectiva que propomos chegar em termos de levantamento, passa pelos aspectos humanistas enquanto fato imanente aos interesses do capítulo, somando ainda, aos condicionantes subjetivos que se demonstram na vazão dos percursos psicoafetivos ao valorizar as relações humanas.

A universalização desse paradigma é indiscutível. Pode haver variações quanto aos elementos motivadores, às estruturas semióticas, aos signos, à uma questão semântica, porém, nenhum condicionante pode afastar a doxa do valor das relações entre indivíduos, inclusive, entre indivíduos e o meio em que ele elege subjetivamente como importante para a própria vivência epistemológica concernente às formas de aprendizado, ainda que o estudante não tenha consciência desse fato.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas que emperram o desenvolvimento do Proeja no Brasil são multifatoriais. O primeiro fator e político. É preciso urgentemente uma visão holística para os jovens e adultos a partir da formação docente na universidade. Os cursos de pedagogia, mas também de exatas, precisam trazer na formação acadêmica uma visão sociopolítica incluindo estes estudantes, segundo as propostas encartadas no PNE, conforme estabelecido pela Meta 10.

Não bastasse, os problemas avançam para questões subjetivas imagéticas como a influência psicossocial derivado da defasagem etária, quando do estudante que se depara no comparativo com turmas seriadas de mesmo nível na escola, o que normalmente faz com que o jovem adulto se sinta deslocado, ficando iminente a instalação de problemas comportamentais interativos, além da pressão externa do mercado de trabalho e da vida que os assolam.

É preciso perceber que quanto aos problemas do cotidiano da sala de aula com o público Proeja, dado as condições básicas mínimas com que retornam aos estudos, a falta de formação continuada do docente para lidar com esta realidade traz à tona o nível das desigualdades pedagógicas formativas, elucidando problemas multifatoriais específicas do público.

No campo formativo, levando em conta a necessidade de conteúdos mínimos obrigatórios, dado as circunstâncias, a realidade é que o docente se depara com problemas abstratos e hipotéticos e não tem instrumental técnico formativo para lidar com as singularidades demandadas por estes problemas. De um lado, não por inércia, mas por ausência de formação continuada, está o docente com uma situação inusitada que é a inibição das

habilidades extremamente díspares entre jovens e adultos, e de outro lado, alunos do ciclo comum, onde esse nível de discussão sequer existe. Não é uma tarefa fácil.

Dessa forma, na somatória, reconhecido os esforços docentes, os adultos trabalhadores são punidos duas vezes ao longo do tempo. Na vida, em sua maioria afeto à questão da segurança alimentar que os impediram da permanência e êxito na escola no tempo certo, e a realidade cognitiva com enormes hiatos construído devido ao abandono da escola. Com essa realidade instalada, o currículo precisa estar adequado de modo a cumprir os objetivos nacionais na formação desse público, mas acrescido destes conhecimentos intersubjetivos, que passa pela demanda da interseção e da empatia. Do contrário, o resultado é a somatória da precarização do ensino, desencadeando a relação de problemas nas dimensões humanas. A solução passa pela necessidade de envolvimento de toda a comunidade escolar.

A incursão ao Estado da Arte nesse texto encontra pouso sob o tripé destas dimensões que atuam em conjunto à malha intelectiva dos adultos trabalhadores, frente às situações-problemas anunciadas. Quanto as dimensões são elas: (i) a dimensão socioeducacional e a interação com a escola; (ii) a dimensão socioeconômica, com vistas a elementos motivadores que ensejaram a cursar o Proeja, atualmente, para melhorar a renda; por fim, (iii) a dimensão socioafetiva, coadunando especificamente, mas não unicamente, com o deslocamento social. Na tríade, as três dimensões desdobram-se em fatores emocionais que entram em colapso estrutural.

Concluímos com a questão orçamentária. Não é possível estabelecer políticas inclusivas sérias sem que sejam desprendidos recursos financeiros condizentes. A matriz orçamentária das instituições, com previsão legal, precisa ser condizente às necessidades formativas. Esta retórica é inequívoca e consenso entre pesquisadores quanto a assertiva de que há uma responsabilização e obrigação moral dos governos, da instituição de ensino e da sociedade, em promover meios de resgate da cidadania, acolhendo o ser social estudante trabalhador. O modelo Proeja ofertado nos institutos federais de educação pode ser um bom começo por associar a formação escolar à formação profissional na forma integral. Essa opção não é a única, mas um caminho que se anuncia válido.

Quanto ao ato educativo que responsabiliza vários atores sociais, envaidamos em reportar a necessidade de profilaxia imediata para resguardar os princípios educativos na proposta curricular contemplando a educação integral para jovens e adultos, de forma vultuosa, que transcende, inclusive, os limites da escola. É imperativo que o ato educativo esteja nos planos escolares, mas também na família, no trabalho, na possibilidade da liberdade lúdica e ontocriativa para todos os homens e mulheres, e no reconhecimento do trabalho como dimensão social.

REFERÊNCIAS

[1] BARBOSA, Maria Lúcia F. Figueiredo. **A construção da identidade de alfabetizadoras em formação**. In: Leal, T. F.; Albuquerque, E. B. C. Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a. p. 49-69.

[2] BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** [LDB/1996]. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 nov. 2022.

[3] BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 27 jul. 2016.

[4] BRASIL. Plano Nacional de Educação [PNE]. Lei N.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001c.

[5] CARREIRA, Denise. Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-101028/publico/DENISE_CARREIRA_rev.pdf. Acesso em: 8 abr. 2023.

[6] CIAVATTA, Maria e Ramos, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2012, v. 17, n. 49, pp. 11-37. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002 Acesso em: 6 dez. 2022.

[7] CIAVATTA, Maria. O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto. **Educação & Sociedade** [online]. 2013, v. 34, n. 124; pp. 961-978. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300016. Acesso em: 6 dez. 2022.

[8] CNN BRASIL. **Escassez de mão de obra qualificada no Brasil atingiu 81% em 2022, diz pesquisa.** Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/business/escassez-de-mao-de-obra-qualificada-no-brasil-atingiu-81-em-2022-diz-pesquisa/. Acesso em: 22 fev. 2022.

[9] DEITOS, Roberto Antonio, LARA, Angela Mara de Barros e ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec. **Educação & Sociedade** [online]. 2015, v. 36, n. 133. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015132445. Acesso em: 6 dez. 2022.

[10] GRAMSCI, Antonio**. Cadernos do cárcere, v. 2** - Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

[11] GRAMSCI, Antônio; MONASTA, Atílio. tradução: Paolo Nosella. **Concepção Dialética da História** , v. 1, 2010.

[12] MONASTA, Attilio. **Antônio Gramsci: Coleção Educadores/MEC.** Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br Acesso em: 25 nov. 2022.

[13] MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. **Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. 2010. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1014. Acesso em: 17 out. 2022.

[14] PACKTER, Lúcio. **Filosofia Clínica Propedêutica**. Disponível em: https://www.anfic.com.br/wp-content/uploads/2018/12/Filosofia_Clinica-Propedeutica.pdf. Acesso em: 25 de nov. 2022.

[15] PINHEIRO, Leandro Rogério A prova social da escolarização entre jovens de escolas públicas: trabalho e interatividade sociável nas periferias de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2021, v. 26. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260041. Acesso em: 6 dez. 2022.

[16] Revista Brasileira de Educação (RBE). Pesquisa do estado da arte no campo da EJA integrada à EPT, entre publicações do ano de 2012 a 2022. Disponível em: https://www.anped.org.br/site/rbe/rbe. Acesso em: 21 out. 2022.

[17] SANCERVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2016, v. 21, n. 65, pp. 455-475. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216524. Acesso em: 6 dez. 2022.

[18] SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2016, v. 21, n. 65, pp. 455-475. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216524. Acesso em: 4 ago. 2023.

[19] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação – Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-165, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 20 out. 2022.

[20] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007

[21] SILVA, Jaqueline Luzia da; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de e RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista** [online]. 2012, v. 28, n. 2 pp. 367-392. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200017. Acesso em: 2 set. 2023.

[22] SIMÕES, Fernanda Maurício e FONSECA, M. da Conceição Ferreira. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2015, v. 20, n. 63, pp. 869-884. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206304. Acesso em: 6 dez. 2022

[23] SPOSITO, Marilia Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201712170308. Acesso em: 6 dez. 2022.

Capítulo 9

O trabalho docente nas representações sociais de professores iniciantes do Curso de Engenharia da UFPE

Marcella Thaiane de Lima Silva

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo analisar as representações sociais do trabalho docente construídas por professores universitários atuantes na área de engenharia em início de carreira na UFPE, destacando os consensos e variações dessas representações. Para esse estudo adota-se como base teórica a Teoria das Representações Sociais na perspectiva societal, proposta por W.Doise. Um outro pilar teórico adotado nessa investigação pauta-se nas colaborações de Huberman(1995) e seus construtos teóricos sobre professores em início de carreira. No tocante ao trabalho docente, as considerações teóricas tecidas nesse trabalho respaldam-se em estudiosos como Tardif e Lessard (2005).Participaram da pesquisa sete professores em início de carreira vinculados ao Centro de Tecnologia e Geociências. Os sujeitos lecionam nos cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia Civil e Engenharia de Minas. Para coletar os dados utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada. A investigação do qual decorre este trabalho é de natureza qualitativa, abordagem que melhor lida com crenças, valores e significados que os sujeitos atribuem a objetos ou eventos. Para Minayo(1994), essa abordagem trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos. A análise de conteúdo posposta por Laurence Bardin (1997) orientou a organização dos dados.Os resultados sinalizaram um consenso representacional em torno do trabalho docente como algo positivo e interessante.Os professores demonstraram interesse em continuar exercendo o trabalho docente. Assim, os professores engenheiros anseiam permanecer na carreira docente, buscam a estabilidade financeira através de concursos públicos. Alguns fatores negativos do trabalho docente foram mencionados pelos entrevistados, porém,os aspectos positivos da docência se sobressaem.Em suma, os professores-engenheiros tem como meta continuar exercendo a docência universitária.

Palavras-chave: Trabalho docente, professores, representações sociais.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma experiência de pesquisa que busca responder a seguinte questão: Quais as representações sociais do trabalho docente elaboradas por professores iniciantes atuantes nos cursos de engenharia da UFPE? Para respondê-la, utilizou-se como cenário de estudo a Universidade Federal de Pernambuco.

Estudar o início da carreira docente no espaço da UFPE constituiu uma forma de dar maior visibilidade ao trabalho desses profissionais.Entende-se que ao examinar as representações sociais que esses profissionais construíram do trabalho docente põe-se em saliência o papel dos elementos simbólicos para a construção das práticas desses professores no interior da universidade.

Optou-se por realizar esse estudo à luz da teoria das representações sociais, uma vez que o trabalho docente é um objeto inerente às ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores no espaço universitário.Para fazer uso dessa teoria, utilizou-se como base teórico-metodológica a abordagem societal proposta por Doise. Essa perspectiva toma as representações sociais a partir de uma abordagem sociológica. Salienta a inserção social dos indivíduos nos grupos como fonte de variação das representações.

O estudo se apóia em Doise portanto, por permitir entender as representações sociais do trabalho docente entre diferentes grupos de professores-engenheiros, apreendendo suas supostas peculiaridades. É nesse contexto nesse cenário que a abordagem societal das representações parece adequada para o estudo cujos resultados são apresentados nesse artigo. Além da Teoria das Representações Sociais, toma-se como referência teórica as discussões acadêmicas sobre trabalho docente e professores iniciantes.

A investigação do qual decorre este trabalho é de natureza qualitativa, abordagem que melhor lida com crenças, valores e significados que os sujeitos atribuem a objetos ou eventos.Para Minayo(1994), essa abordagem trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos.

É nesse cenário que se tem como objetivo geral examinar as representações sociais do trabalho docente construídas por professores universitários atuantes na área de engenharia em início de carreira na UFPE. Como objetivos específicos destaco: apreender os sentidos atribuídos ao trabalho docente pelos professores- engenheiros atuantes no Centro de Tecnologia e Geociências; Indicar os aspectos positivos e negativos do trabalho docente; Mencionar as perspectivas dos docentes-engenheiros iniciantes para com o trabalho que exercem.A pertinência dessa pesquisa ultrapassa sua atualidade temática e contribuirá, indubitavelmente, com novas reflexões acadêmicas. Nas linhas seguintes explicita-se para o leitor as bases teóricas que sustentam a investigação.

2. DESENVOLVIMENTO

Em 1961,Serge Moscovici apresentou a primeira versão da Teoria das Representações Sociais na obra *La psycanalise: sonimage et son public*. Estas representações são elaboradas e partilhadas nas relações e constituem formas de interpretação da realidade, significados que os indivíduos atribuem aos objetos e eventos. Convém dizer que a referida teoria possui desdobramentos.Entre esses desdobramentos situa-se a abordagem societal.

A abordagem societal procura articular o individual ao coletivo, busca interligar explicações de ordem individual com explicações de cunho societal, evidenciando que os

processos dos quais os indivíduos dispõem para atuar em sociedade são guiados por dinâmicas sociais.Coerente com esses pressupostos da abordagem, o estudo das representações pautado em Doise (2002) delineia-se a partir de três etapas: identificação de um campo simbólico comum, os princípios geradores das diferenças individuais, os princípios organizadores das variações individuais e a ancoragem das diferenças individuais.

Explicitadas as bases sobre as representações sociais e as colaborações de Doise (2002), é pertinente realizar uma incursão no conceito de trabalho e, posteriormente tecer considerações sobre o trabalho docente. O dicionário Houaiss (2001) apresenta as seguintes definições para o termo trabalho: a) Esforço incomum, luta, lida. b) Conjunto de atividades, produtivas ou criativas que o homem exerce para atingir determinado fim. c) Atividade profissional regular, remunerada ou assalariada.

A perspectiva filosófica do trabalho parte do seguinte princípio: pelo trabalho, o homem transforma a natureza, e nesse seu agir ele se distingue do animal porque a sua ação é dirigida por um projeto que a antecipa deliberada e intencionalmente pelo pensamento.

O trabalho estabelece a relação dialética entre a teoria e a prática de forma interdependente. O projeto orienta a ação, e essa altera o projeto, que, por sua vez, modifica a ação, contribuindo para que haja mudanças dos procedimentos usados, gerando assim o processo histórico. O trabalho, ao promover a comunicação entre os homens, transforma o próprio homem.

De acordo com Aranha (1993, p.9), é através do trabalho que:

> o homem se autoproduz: desenvolve habilidade e imaginação; aprende a conhecer as próprias forças e limitações; relaciona-se com os companheiros e vive os afetos de toda relação; impõe-se uma disciplina. O homem não permanece o mesmo, pois o trabalho altera a visão que ele tem do mundo e de si mesmo.

Em suma, a expressão "trabalho" tem muitos significados, de modo geral, as pessoas conceituam trabalho como uma ação do homem para sobreviver e realizar-se, ou ainda como um conjunto de atividades realizadas por indivíduos com o objetivo de alcançar uma meta.

No tocante ao trabalho docente algumas concepções vêm sendo utilizadas na literatura brasileira.Autores como Saviani (1987) e Tardif e Lessard (2005) tem se debruçado sobre esse assunto.

Tardif e Lessard (2005) destacam que há cerca de quatro séculos a instrução vem se constituindo, progressivamente, numa dimensão integrante da cultura da modernidade, essa produz impacto sobre a economia e aspectos da vida coletiva, sobretudo políticos, para os autores o conceito de cidadania é impossível sem o de instrução. Segundo os autores supracitados, a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou se símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Findada essa discussão teórica, é chegado o momento de explicar academicamente alguns construtos básicos que vêm sendo considerados nos referenciais teóricos de trabalhos que tomam como referência professores em início de carreira. Através de uma breve revisão de literatura sobre o assunto, chega-se ao seguinte denominador comum: a

maioria das produções sobre docentes iniciantes tomam Huberman (1995) como referência. Na esteira dessa discussão, nos parágrafos seguintes será apresentado de forma breve as contribuições do referido autor.

Huberman (1995) analisa o ciclo de vida dos docentes e detalha as diferentes fases vivenciadas por esses profissionais no decurso da profissão. Faz referência ao "choque do real" (a distância entre os ideais traçados pelo professor iniciante e a realidade quotidiana com a qual se depara em sala de aula) entusiasmo inicial, experimentação e a exaltação por estar em situação de responsabilidade. Descrevendo o ciclo profissional em fases: a entrada na carreira; estabilização; diversificação; o pôr-se em questão; conservadorismo e desinvestimento. Nessa descrição enfatiza o sentido de continuidade que permeia a vida profissional, pois não são etapas lineares, cada fase se apresenta de forma particular para o indivíduo. Os perfis não estão determinados, os sujeitos não são passivos e suas trajetórias são singulares.

Na literatura, o início de carreira profissional passa por sequencias ditas de "exploração" e de "estabilização". A primeira consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentado um ou dois papeis. Se esta for positiva passa-se a outra que diz respeito a quando uma pessoa centra sua atenção no domínio de diversas características do trabalho. Para Huberman (1995) é considerado professor principiante aquele que se encontra nos três primeiros anos de sua carreira, e que está consolidando a sua prática profissional.

A investigação do qual decorre este trabalho é de natureza qualitativa, abordagem que melhor lida com crenças,valores e significados que os sujeitos atribuem a objetos ou eventos.Em consonância com Minayo (1994),essa abordagem trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos.

No que se refere à metodologia dessa pesquisa, o estudo tomou como lócus a UFPE. A escolha desse lócus de estudo surgiu de inquietações em torno dele, acumuladas desde os períodos iniciais do curso de Pedagogia. Para coletar os dados fez-se uso das entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. No primeiro contato com esses professores, foram explicitados os objetivos da pesquisa e foi solicitado autorização dos departamentos.

Todos esses docentes têm idades que variam desde os 25 aos 30 anos de idade. Todos com formação em mestrado e, alguns doutorandos. Todos lecionam no mínimo duas disciplinas nas turmas de graduação em engenharia.

Para a análise dos dados utilizou-se como referência Bardin (1997). O conjunto de dados obtidos permite organizá-los nas seguintes categorias: a) Os sentidos atribuídos ao trabalho docente; b) Pontos positivos e negativos do trabalho docente; c)Algumas perspectivas dos docentes-engenheiros iniciantes.

A) Os sentidos atribuídos ao trabalho docente

Nessa categoria explicita-se o que permeia no universo consensual desses profissionais acerca do trabalho docente. Nas colocações os entrevistados foram consensual o formar cidadãos e estudar constantemente para manter-se atualizado. É o que revelam os depoimentos a seguir:

> È contribuir para a formação de novos engenheiros e cidadãos. Então pra mim eu tenho adquirido novas experiências e tem sido muito bom. (Profº João- CTG- Engenharia mecânica).

> Significa oportunidade de aprendizado além da gente poder contribuir para a formação do sujeito, é a importante oportunidade para você ingressar na carreira acadêmica de forma definitiva uma vez que além de contar pontos pro seu currículo conta como a verdadeira experiência na docência então pra mim tem sido uma excelente oportunidade no campo acadêmico exerce a docência aqui na UFPE. (Profº Rogério CTG- Engenharia Mecânica).

> Ser professor é ajudar a tentar formar uma melhor sociedade onde as pessoas sejam mais críticas. (Prof ºDanilo CTG Engenharia).

Como dissenso, os professores engenheiros destacaram o anseio de estar sempre atualizado academicamente sobre os conhecimentos presentes nos conteúdos de livros, artigos acadêmicos, Teses e dissertações. é o que revelam os trechos de fala abaixo:

> Atualmente é trabalhar com o intelecto. (Profª Lucilene CTG Engenharia de Minas).

> Dedicação exclusiva ao estudo então eu sempre tenho que tá estudando pra renovar pra tá levando novos conteúdos para sala de aula então é isso na minha vida porque hoje eu realmente penso em ser professora seguir área acadêmica. (Profª Mariella- CTG- Engenharia Civil).

B) Pontos positivos e negativos do trabalho docente

Sobre os aspectos positivos do trabalho docente, constituiu um campo comum nas falas dos sujeitos os seguintes elementos: a realização sentida quando os alunos gostam de suas aulas e aprendem os conteúdos;o interesse e a participação dos estudantes; as reflexões pertinentes que fazem sobre os conteúdos; o reconhecimento de que o conteúdo é significativo para a prática.

> Quando você está em sala de aula você percebe quando o aluno aprende e quando ele não aprende também , então, quando o aluno aprende , isso me satisfaz quando ha uma troca do conhecimento (Profº João- CTG- Engenharia mecânica).

> Visualizar no fim do semestre alguns alunos que realmente conseguir alcançar um bom aprendizado. (Prof ºDanilo CTG Engenharia).

> quando você tem respostas positivas daquele aluno quando você tá lá interagindo com ele e ele responde moto positivo então eu

> sempre deixo meu aberto pros meus alunos me perguntem à vontade qualquer dúvida que vocês quiserem então a satisfação é só quando você passa o conteúdo o aluno que dá um respaldo positivo (Profª Mariella- CTG- Engenharia Civil).

Como pontos negativos os docentes fizeram menção a um aspecto consensual denominado: falta de boa estrutura física na universidade. Eis o que revelam os trechos de fala a seguir:

> Falta de interesse de alguns alunos a falta de estrutura da universidade em alguns aspectos como por exemplo data show quebrados , uso do celular constante em sala (Profº Rogério CTG- Engenharia Mecânica).

> Hoje nós queremos uma estrutura ainda melhor pro futuro pombo os melhores laboratórios melhores softwares que permitam melhorar o trabalho do professor em sala de aula. (Profª Lucilene CTG Engenharia de Minas).

> Em geral o desinteresse de alguns alunos e de forma geral a UFPE tem algumas estruturas físicas que ainda precisam ser modificadas melhoradas. (Prof ºDanilo CTG Engenharia).

C)Algumas perspectivas dos docentes-engenheiros iniciantes

Nessa categoria, explicita-se para o leitor as expectativas que os professores investigados teceram sobre o trabalho docente. Convém mencionar que foi um consenso entre esse grupo de professores o desejo de continuar lecionando em instituições públicas e terminar os estudos de doutorado. A tão sonhada aprovação me concurso público para lecionar efetivamente em universidade e a estabilidade financeira são pontos recorrentes nas falas desses professores. Eis o que revelam os trechos de fala abaixo:

> Esperar que abra concurso pra professor efetivo assim que terminar o doutorado (Profº Welanno CTG Engenharia Civil).

> Primeiro eu quero executar bem mesmo tarefas aqui como professor substituto pretendo terminar meu doutorado e daqui a pouco prestar concurso para professor efetivo. (Prof ºDanilo CTG Engenharia).

> Atualmente eu sou doutoranda que da universidade e fui aprovado como efetivo no concurso da ifpb então minha perspectiva é continuar na carreira acadêmica terminar o doutorado e investir em pesquisa (Profº Rogério CTG Engenharia Mecânica).

> Eu pretendo incrementar ainda mais minhas aulas, ficar mais próximo dos laboratórios, investir na carreira acadêmica e prosseguir no ambiente acadêmico.(Profº João- CTG- Engenharia mecânica).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui explicitados apontam para uma representação social positiva do trabalho docente que demanda produzir conhecimentos,ser mediador entre o conhecimento que ensina e os estudantes, estar sempre estudando e buscando novos conhecimentos, além de contribuir para formar profissionais cidadãos.

Os aspectos positivos do trabalho docente ganharam mais espaço nas falas dos professores quando comparados com os pontos negativos da profissão. m linhas gerais, o público pesquisado, todos na condição de professores não efetivos da UFPE , tem o desejo de continuar exercendo o trabalho docente.

Assim, os professores engenheiros anseiam permanecer na carreira docente, buscam a estabilidade financeira através de concursos públicos. Alguns fatores negativos do trabalho docente foram mencionados pelos entrevistados, porém,os aspectos positivos da docência se sobressaem.Em suma, os professores-engenheiros tem como meta continuar exercendo a docência universitária.

REFERÊNCIAS

[1] ARANHA, M, L. A. Filosofando: Introdução á Filosofia.1ª Ed .São paulo, Ed Moderna. temas de Filosofia, 1993.

[2] BARDIN, L. Analise de conteúdo. [s.l.] Edições 70, 1997.

[3] DOISE, W. Da Psicologia Social a Societal. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol 18, nº1 p. 27-35, 2002.

[4] HOUAISS. Dicionário de Língua Portuguesa. 3ª Ed. 2001.

[5] HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org). **Vidas de professores.** 2, ed, Porto: Porto Ed, 1995 p. 31-61.

[6] MINAYO, M. C. S (org) **Pesquisa social: teoria, prática e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

[7] MOSCOVICI, S . **A representação social da psicanálise**. Tradução: Alvaro Cabral. Rio de Janeiro. Zahar. 1978.

[8] TARDIF,M e LESSARD, C.**O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes,2005.

Capítulo 10

A profissão docente: um estudo com professores substitutos do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco

Marcella Thaiane de Lima Silva

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar as representações sociais da profissão docente construídas por professores universitários substitutos atuantes no Centro de Educação que estão em início de carreira na UFPE, destacando os consensos e variações dessas representações.Para esse estudo adota-se como base teórica a Teoria das Representações Sociais na perspectiva societal, proposta por W.Doise. Um outro pilar teórico adotado nessa investigação pauta-se nas colaborações de Huberman(1995) e seus construtos teóricos sobre professores em início de carreira. No tocante à profissão docente, as considerações teóricas tecidas nesse trabalho respaldam-se em estudiosos como Weber(2003).Participaram da pesquisa dez professores em início de carreira vinculados aos Departamentos do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Os sujeitos lecionam nos cursos de licenciaturas diversas. Para coletar os dados utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada. A investigação do qual decorre este trabalho é de natureza qualitativa, abordagem que melhor lida com crenças, valores e significados que os sujeitos atribuem a objetos ou eventos. Para Minayo e Sanches (1993) a pesquisa de cunho qualitativo trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adéqua-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. É empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna. A análise de conteúdo posposta por Laurence Bardin (1997) orientou a organização dos dados.Os resultados sinalizaram um consenso representacional em torno da profissão docente como algo positivo e interessante.Os professores demonstraram interesse em continuar exercendo o trabalho docente. Para esses docentes a profissão docente está alicerçada no conhecimento que tecem em sala de aula junto com os alunos.

Palavras-chave: Educação, profissão docente, professores substitutos.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma experiência de pesquisa que busca responder a seguinte questão: Quais as representações sociais da profissão docente elaboradas por professores substitutos em início de carreira atuantes nos Centro de Educação da UFPE? Para respondê-la, utilizou-se como cenário de estudo a Universidade Federal de Pernambuco. A escolha desse lócus de pesquisa não ocorreu por acaso. A escolha desse local de pesquisa é fruto das inquietações que tive ao longo do curso de graduação em pedagogia na referida instituição.

Estudar o início da carreira docente no espaço da UFPE constituiu uma forma de dar maior visibilidade ao trabalho desses profissionais.Entende-se que ao examinar as representações sociais que esses profissionais construíram do trabalho docente põe-se em saliência o papel dos elementos simbólicos para a construção das práticas desses professores no interior da universidade.

Tem-se como objetivo geral analisar as representações sociais da profissão docente construídas por professores universitários substitutos atuantes no centro de educação que estão em início de carreira na UFPE. Como objetivos específicos salienta-se: Detectar as impressões atribuídos ao trabalho docente pelos professores- atuantes no Centro de Educação; Destacar os aspectos positivos e negativos da profissão docente;Identificar as perspectivas dos docentes iniciantes para com o próprio caminho profissional.

Optou-se por realizar esse estudo à luz da teoria das representações sociais, uma vez que o trabalho docente é um objeto inerente às ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores no espaço universitário.Para fazer uso dessa teoria, utilizou-se como base teórico-metodológica a abordagem societal proposta por Doise.

2. DESENVOLVIMENTO

Para realizar essa pesquisa, tomou-se como base três pilares teóricos, a saber: "Teoria das Representações Sociais", "A Profissão Docente" e "Professores em Início de Carreira". Nas linhas seguintes segue uma breve súmula desses materiais acadêmicos.

A Teoria das Representações Sociais foi se consolidando ao longo do tempo e dela surgiram “três correntes complementares: uma fiel a teoria (por Denise Jodelet), uma mais sociológica (por Willem Doise) e uma que enfatiza a dimensão cognitivo – estrutural (por Jean – Claude Abric).” (SÁ, 1998). Nesta pesquisa, escolhemos analisar as representações sociais à luz da abordagem societal de Willem Doise para entender como diferentes grupos de alunos concluintes do curso de pedagogia representam a profissão docente.

De acordo com Almeida (2009), Doise (2002) centrou os seus estudos na intervenção dos sistemas de crenças compartilhadas sobre a organização e o funcionamento cognitivo, enfatizando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações. Dessa forma, a autora menciona que a abordagem proposta indica que há um compartilhamento de crenças comuns entre diferentes membros de uma população sobre determinados objetos.

A vertente societal tem como principal protagonista Willem Doise e almeja articular explicações no grau do indivíduo e explicações de grau social, mostrando como este individuo dispõe de processos que lhe permitem interagir/viver em sociedade e, de uma

forma complementar, como os variados tipos de dinâmicas sociais orientam o funcionamento desses processos.

Almeida (2009) advoga que o estudo de Doise atribui três hipóteses importantes, saber: a primeira reconhece que diferentes indivíduos de uma mesma população partilham efetivamente certas crenças comuns referentes a uma dada relação social – os elementos *consensuais;* a segunda destaca que os indivíduos diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com essas representações – os elementos de variação. A terceira considera a ancoragem em outras realidades simbólicas, como as hierarquias e categorias de valores entre os e nos grupos e as experiências que eles partilham com o outro- as ancoragens.

A análise das representações sociais nessa perspectiva pode ser vista sob quatro níveis de análise. A seguir explica-se cada um desses níveis para o leitor. O primeiro nível focaliza os processos *intra-individuais*, ou seja, a forma como o indivíduo organiza suas experiências com o meio. O segundo nível focaliza os processos *interindividuais* e considera os indivíduos como intercambiáveis e seus sistemas de interação fornecem os princípios explicativos das dinâmicas. O terceiro nível considera os aspectos *intergrupais*, nas diferentes posições que o indivíduo ocupa nas relações sociais. E o quarto nível, o *societal*, é sobre as produções culturais e ideológicas de uma sociedade ou grupo que criam ou dão suporte às diferenças sociais.

Sobre a profissão docente, convém destacar inicialmente o conceito de profissão.

Considerando o conceito genérico de profissão como uma palavra que diz respeito a atividades especializadas com um corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo profissional, com normas e códigos próprios, e que se inclui em determinado lugar na divisão social do trabalho, pode-se indagar até que ponto o trabalho docente vem se definindo como uma profissão.

De acordo com Weber (2003), as profissões podem ser abordadas por diferentes enfoques. Destaca Freidson (1998) como um autor que considera "conhecimento e competências especializadas" como elementos caracterizadores de uma profissão. A autora *(2003 p. 127) refere-se à profissionalização:*

> [...] como processo que transforma uma ocupação no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação, tem sido objeto de debate frequente no âmbito da produção sociológica que pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas.

Na esteira dessa discussão, para Nóvoa (1992, p.15): "o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino".

Na literatura sobre esse tema, em suas origens, os indivíduos que desempenhavam o ato de ensinar o faziam por vocação ou sacerdócio. Com o desenvolvimento da sociedade moderna, a docência passou a constituir-se como um ofício em busca da

profissionalização. De acordo com Santos (2010), somente a partir da década de 80, o uso da expressão trabalho docente surge de forma recorrente nos textos que tratam do assunto.

Sobre os professores iniciantes, convém salientar os estudos de Huberman (1995). A literatura mostra que a carreira docente evolui em estágios que vão de uma fase "de exploração" a "de estabilização". A primeira consiste no momento em que se faz a opção,se inicia, experimenta e assume papéis. Se essa fase inicial for positiva, segue-se à outra que diz respeito à ênfase no domínio das diversas exigências do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização. Huberman(1995)afirma que há pessoas que cedo se "estabilizam" na profissão, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que vivenciam estágios de regularidade e irregularidades, ou seja, estabilizam para se desestabilizarem em seguida.

Há um grande número de estudos que se referem à profissão docente e aos três primeiros anos da carreira.Autores, como Fuller (1969) e Field e Watts (1980),tratam sobre uma sequência das fases da carreira do professor. Falam de dois estágios: o da sobrevivência e o da descoberta. O primeiro refere-se ao "choque do real", quando há o confronto entre o profissional e a complexidade da situação profissional, ou seja, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula. O segundo estágio traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, por se sentir parte de um determinado corpo profissional, ambos os estágios são vividos em paralelo e é o segundo que permite aguentar o primeiro.

Explicitadas as bases teóricas que sustentam esses estudos, convém mencionar o percurso metodológico.Assim, destaco que a pesquisa é de natureza qualitativa. levando em consideração o que Sanches e Minayo (1993) assinalam, a pesquisa de cunho qualitativo trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adéqua-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. É empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

Na esteira dessa discussão, para coletar os dados da pesquisa entrou-se em contato com os diversos professores do Centro de Educação. Todos na condição de substitutos. Os sujeitos pertencem aos mais diversos departamentos do Centro. Não houve resistência por parte dos dez sujeitos para responder as questões da entrevista -semiestruturada. Essas entrevistas foram gravadas, realizadas na própria universidade e, posteriormente transcritas com cuidado pela própria pesquisadora. A maioria dos professores tem formação acadêmica em Mestrado e, grande parte é aluno de doutorado.A faixa etária desses indivíduos está entre vinte e sete / trinta e cinco anos de idade.

Para análise dos dados foi utilizado a análise de conteúdo proposta por Bardin (1997). Os resultados foram dispostos em categorias. Existem variadas formas de organização de categorias, nesta pesquisa os dados foram organizados em categorias temáticas. Esse tipo de análise:

> [...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivação de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas

> individuais ou de grupo, podem ser e são frequentemente analisados tendo o tema por base (BARDIN,2006, p. 99).

As categorias empíricas que sustentam esse trabalho são as seguintes**:** 1) Impressões dos professores a cerca da profissão; 2) Delícias e amarguras da docência; 3) O que os docentes esperam do próprio caminho profissional.

1) Impressões dos professores a cerca da profissão

A primeira categoria intitulada "Impressões dos professores a cerca da profissão" consiste em um conjunto de elementos mencionados pelos próprios docentes do Centro de educação sobre a profissão que exercem.Destacam que a docência demanda estudo, construção de conhecimento junto com o aluno e troca de conhecimentos.Esse foi um consenso destacado pelos sujeitos. Eis os discursos dos professores:

> A troca de conhecimento é algo muito forte na sala de aula então é uma troca mesmo porque os alunos trazem coisas novas resumindo tudo é momento de construção do conhecimento mesmo. (profª Julia CE- Curso de Pedagogia).

> Significa nessa condição de substituta ser responsável com o conhecimento ser responsável por um grupo de alunos que estão comigo trocando discussões e eu me sinto muito responsável por isso acho que é um papel desafiador primeiro porque é um impacto a primeira vez como professora e estudante eu me questiono também muito são várias questões e eu me sinto muito responsável por eles é um desafio muito grande e não é algo simples eu também me considero uma pessoa muito nova. (profª Juliana lima CE Curso de Pedagogia).

2) Delícias e amarguras da docência

Essa segunda categoria empírica reúne elementos relacionados aas faces positivas e negativas da docência, ou seja, o que os professores atuantes no Centro de Educação consideram como bom ou ruim na profissão que exercem na atualidade. Como pinto positivos destacaram de forma consensual a aprendizagem dos alunos. É que veremos a seguir:

> Sobretudo quando o aluno entende por que aquele texto foi escolhido , aplicar na realidade e articular com os desejos de vida e a profissão. (Profª Doriele CE Curso de Pedagogia).

> Me dá satisfação de trocar idéia com professores e alunos. (Profª Juliana Lima CE Curso de Pedagogia).

> Eu acredito que são os momentos das discussões com outros alunos então aqui na sala de aula só momento mesmo discutir as teorias e como se aplica na prática então até agora as aulas estão muito boas estou tendo retorno positivo. (Profª Julia CE- Curso de Pedagogia).

No tocante aos aspectos negativos, os professores mencionaram a falta de estrutura física, alta carga horária quando os alunos não estão interessados em aprender.

> Acredito que é a carga horária pesada né do professor o que é o substituto não está restrito somente a dar aulas, mas não tem é uma conexão com área de pesquisa e extensão. (Profº Ildo- CE- Curso de Pedagogia).

> Então convencer né os estudantes a realizarem as leituras para desempenhar sua tarefa da docência tem sido um desafio. (Profª Karla- CE- Curso de Pedagogia).

> A falta de compromisso de alguns alunos. (profª Juliana Lima CE- Curso de Pedagogia).

3) O que os docentes esperam do próprio caminho profissional

Essa categoria sintetiza o que os professores tecem como expectativas para o próprio futuro profissional. Em geral, quando foram questionados sobre como estarão daqui a alguns anos se continuarem exercendo a docência no magistério superior, todos afirmaram o desejo de continuar na profissão. Ou seja, todos os sujeitos teceram considerações positivas acerca do próprio trabalho no ambiente universitário, mesmo na condição de substitutos.

> Eu penso em prestar concurso para efetivo a articulação entre ensino pesquisa e extensão é muito rica e independente de ser aqui na UFPE ou em outra instituição pública eu vou entender o contexto , entender a instituição. (Profª Doriele CE Curso de Pedagogia).

> Eu pretendo seguir a carreira docente me satisfaz bastante .quero ir em busca sempre de pesquisa, construir conhecimento, continua r na área e prestar concurso para efetivo.(profª Juliana Lima CE- Curso de Pedagogia).

> São muitas .Eu pretendo continuar em grupos de pesquisa está inserida no ambiente acadêmico de pesquisa pra fazer o doutorado, ingressar como efetiva na universidade , mas sem perder o vínculo com a escola básica. (Profª Karla- CE- Curso de Pedagogia).

> Então eu terminei mestrado fiz concurso agora como substituta e a meta de quem passa por todas as seleções é realmente a seguir carreira acadêmica e eu quero ser efetivada nesse ambiente mesmo. (Profª Julia CE- Curso de Pedagogia).

> Então, Desde muito cedo sempre quis seguir carreira acadêmica estou caminhando para seguir e conseguir de fato meus objetivos . (Profª Ana CE Curso de Pedagogia).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teceu considerações acerca da profissão docente nas representações sociais de professores substitutos atuante no Centro de educação da UFPE. Para esses docentes a profissão docente está alicerçada no conhecimento que tecem em sala de aula junto com os alunos. no tocante aos aspectos positivos e negativos da carreira fizeram menção a alta carga horária de trabalho, condições precárias de trabalho. No entanto, os aspectos positivos como por exemplo, aprendizagem dos alunos e a troca de conhecimento entre alunos e professores é o que prevalece no consenso representacional do grupo pesquisado. As expectativas em relação á profissão são as melhores possíveis, ou seja, são positivas.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, A, M, Abordagem Societal das Representações Sociais. Sociedade e Estado, Brasília, 2009.

[2] BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70,2006.

[3] DOISE, W. Da Psicologia Social a Societal. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol 18, nº1 p. 27-35, 2002.

[4] HUBERMAN, Michael. "O ciclo de vida profissional dos professores". In : NÓVOA, A Antônio (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed, 1995. p. 31-61.

[5] MINAYO, M. C. de S.; SNACHES, O. **Quantitativo-Qualitativo**: oposição ou complementaridade? Caderno. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

[6] NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

[7] SÁ, C.P. A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

[8] SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

[9] WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v 24, n 85, dezembro, 2003.

Capítulo 11

A Epistemologia Genética e o pensamento lógico-matemático: um olhar sobre as publicações no Ensino de Matemática

Janice Rachelli

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma revisão de literatura em teses, dissertações e artigos, produzidos no Brasil de 2011 a 2022, que tratam dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, a luz da teoria epistemológica de Jean Piaget. Este estudo tem por objetivo elaborar um panorama de trabalhos com vistas a destacar principais conceitos da teoria, os conteúdos matemáticos abordados, os níveis de ensino, metodologias utilizadas nas pesquisas, bem como os problemas educativos e os resultados obtidos.Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho teórico em que os trabalhos analisados neste artigo foram selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tratados em uma perspectiva qualitativa com o apoio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Dos resultados obtidos, observamos que os conceitos básicos da teoria piagetiana como acomodação, assimilação, equilibração, abstração reflexiva e cooperação, os estágios do desenvolvimento cognitivo, o método clínico e o pensamento lógico-matemático estão presentes nesses trabalhos e servem de referencial teórico para fundamentar a forma como os pesquisadores têm desenvolvido suas pesquisas com o objetivo de levar os alunos à construção do conhecimento matemático.

Palavras-chave: Epistemologia Genética, pensamento lógico-matemático, ensino de matemática.

1. INTRODUÇÃO

A concepção de ensino e aprendizagem dentro de uma abordagem construtivista, baseada na teoria epistemológica de Jean Piaget, tem como princípio que o conhecimento é concebido por meio da interação entre o sujeito e o objeto, mediada por estruturas mentais já construídas ou que vão se construindo ao longo do processo. A construção do conhecimento se dá quando acontecem ações físicas ou mentais, do sujeito sobre o objeto.

Embora a teoria desenvolvida por Piaget, não teve vínculo direto com a educação, oferece aos educadores, em especial aos professores de Matemática, importantes princípios que servem para orientar suas práticas em sala de aula, ao mostrar como o sujeito aprende e como o conhecimento progride desde os aspectos mais simples até os mais complexos; desde o nascimento até a adolescência.

Fundamentado na importância da teoria piagetiana, este trabalho tem por objetivo elaborar um panorama de trabalhos – teses, dissertações e artigos – que tratam dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, a luz da teoria epistemológica de Piaget.

Para tanto, fizemos uma busca junto ao Catálogo de Teses e Dissertações e ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir da análise dos trabalhos publicados destacamos os principais conceitos da teoria, os conteúdos matemáticos abordados, os níveis de ensino, metodologias utilizadas nas pesquisas, bem como os problemas educativos e os resultados obtidos.

Inicialmente elaboramos uma visão geral da teoria de Piaget. Para isso, focalizamos em alguns conceitos básicos da Epistemologia Genética, como acomodação, assimilação, equilibração e abstração reflexiva, nos estágios do desenvolvimento cognitivo e no pensamento lógico-matemático.

2. A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

A Epistemologia Genética é a teoria desenvolvida por Jean Piaget (1896-1980) que, por meio de suas pesquisas, buscava encontrar resposta à pergunta: “Como é que nós adquirimos os conhecimentos?” Ao testar a criança quanto à compreensão dos mundos físico, biológico e social em diferentes níveis etários, Piaget criou uma filosofia experimental, a qual chamou de Epistemologia Genética.Segundo Piaget, “o que se propõe a epistemologia genética é, pois, pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares e seguir sua evolução até os níveis seguintes até, inclusive, o pensamento científico” (1972, p. 8).

Piaget não acreditava que o conhecimento fosse concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, sendo considerado inato e já presente no sujeito, como postula o apriorismo, nem tampouco, que o conhecimento emana dos objetos, provendo unicamente da experiência adquirida em função do meio físico, que vem de fora informar o sujeito, como defende o empirismo.

Para Piaget, o conhecimento é concebido através da interação entre sujeito e objeto, a partir das estruturas existentes no sujeito. Pode ocorrer de duas formas: o conhecimento físico ligado às ações físicas, consistindo no sujeito agir sobre os objetos, procurando explorá-los e o conhecimento lógico-matemático, ligado às ações lógico-matemáticas.

Para Piaget, as ideias das crianças acerca do mundo são construções que envolvem estruturas mentais e experiências as quais são organizadas pela nossa inteligência. As

estruturas organizadoras não estão fixas a partir do nascimento, mas desenvolvem-se numa sequência regular de fases relacionadas com a idade. “Um dos princípios de desenvolvimento revelado pelo trabalho de Piaget é que o crescimento mental se processa através de integrações e substituições e não unicamente pela adição de novos fatos” (EVANS, 1973, p. 20). Pode-se comparar o crescimento mental a uma espiral ascendente em que os mesmos problemas são focados em níveis etários sucessivos, e são resolvidos, de uma forma mais completa; quanto mais elevado for o nível.

Segundo Piaget, a epistemologia genética trata da formação e significado do conhecimento e dos meios pelos quais o sujeito progride de um nível baixo de conhecimento para outro que é considerado superior.

A construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos, que provocando o desequilíbrio, resultam diretamente em assimilação ou em acomodação dessas ações, levando a construção de esquemas ou de conhecimento. Caso o sujeito não consiga assimilar o estímulo, ele tenta fazer uma nova acomodação, buscando se reequilibrar por adaptação e após, tenta uma assimilação e o equilíbrio é então alcançado.

Para Piaget:

> As relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é deste estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas (PIAGET, 1978, p. 386).

A assimilação é uma incorporação dos objetos aos esquemas das ações do sujeito de tal forma que um objeto é percebido e concebido em função das ações que o utilizam. Os esquemas são estruturas mentais ou cognitivas pelas quais o sujeito intelectualmente organiza o meio; são estruturas que se modificam com o desenvolvimento mental e tornam-se cada vez mais refinadas na medida em que a criança se torna mais apta a generalizar os estímulos. Por este motivo, os esquemas cognitivos do adulto são derivados dos esquemas sensório-motores da criança e, os processos responsáveis por essas mudanças nas estruturas cognitivas são a assimilação e a acomodação. A assimilação é o processo cognitivo de colocar novos eventos em esquemas já existentes ou em vias de construção; é a incorporação de elementos do meio externo a um esquema ou estrutura cognitiva. Em outras palavras, é o processo pelo qual o indivíduo cognitivamente capta o ambiente e o organiza, coordenando o novo e o antigo, e possibilitando assim, a ampliação de seus esquemas. Na assimilação o indivíduo usa as estruturas que já possui.

A acomodação é a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das modificações do meio. Duas formas de ocorrer acomodação: criar novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo, ou modificar um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído nele. Após ter ocorrido a acomodação, o indivíduo tenta novamente encaixar o estímulo e aí ocorre a assimilação. Por essa razão, a acomodação não é determinada pelo objeto e sim pela atividade do sujeito sobre este, para tentar assimilá-lo. “Se denominarmos acomodação a esse resultado das pressões exercidas pelo meio (...) poderemos dizer, portanto, que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a

acomodação" (PIAGET, 1978, p. 17). Este equilíbrio leva à função de organização que junto com a adaptação formam aspectos complementares entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar.

Conforme coloca Piaget:

> A 'concordância do pensamento com as coisas' e a 'concordância do pensamento consigo mesmo' exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas (PIAGET, 1978, p. 19).

A equilibração é o processo da passagem de uma situação de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio. Os desequilíbrios entre experiências e estruturas mentais geram uma reorganização nas estruturas mentais em busca de um equilíbrio superior e fazem com que o sujeito avance na construção de seu conhecimento. Segundo Piaget, o novo objeto de conhecimento é assimilado pelo sujeito através das estruturas já constituídas, sendo o objeto percebido de certa maneira; o novo produz conflitos internos, desequilíbrios, que são superados pela acomodação das estruturas cognitivas, e o objeto passa a ser percebido de outra forma.

A abstração reflexiva é um dos processos mais gerais da equilibração e é definida como o "processo que permite a integração de uma estrutura operatória de etapa ou de nível anteriores em uma estrutura mais rica, de nível superior" (PIAGET, 1973, p. 363). Quando Piaget utiliza a ideia de equilibração majorante como a de abstração reflexiva, o que está presente é o conceito de reequilibração, isto é, a possibilidade de superar os desequilíbrios, que são provocados por uma situação nova e que geram as contradições no pensamento do sujeito.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Ou seja, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. Essas construções seguem um padrão denominado por Piaget de estágios com idades mais ou menos determinadas. Contudo, o importante é a ordem dos estágios e não a idade de aparição destes.

Piaget e seus colaboradores distinguiram quatro estágios de desenvolvimento, sendo denominados de sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal.

O estágio sensório-motor (desde o nascimento até os dois anos) é o período onde as estruturas mentais estão principalmente ocupadas com o domínio dos objetos concretos. O bebê tudo relaciona a seu corpo como se ele fosse o centro do mundo. A essa centração inconsciente, Piaget (1972) designa de "egocentrismo radical". As ações do sujeito são puramente materiais: "elas ainda não estão coordenadas entre si, e constituem, cada uma, um pequeno todo isolável que liga diretamente o corpo próprio ao objeto (sugar, olhar, segurar, etc.)" (PIAGET, 1972, p. 16).

O segundo período (dos dois aos sete anos), chamado de estágio pré-operatório, centra-se no domínio dos símbolos, incluindo os que ocorrem na linguagem, fantasia, jogos e sonhos. Com isso, surgem "progressos consideráveis no duplo sentido das coordenações

internas do sujeito, logo, das futuras estruturas operatórias ou lógico-matemáticas e coordenações externas entre objetos" (PIAGET, 1972, p. 23). A partir do aparecimento dos "por quê?" assiste-se a um início de explicações causais. Neste estágio, a criança constrói a capacidade de representação da realidade também chamada de função simbólica ou semiótica. Agora, os mediadores entre o sujeito e os objetos são os pré-conceitos e as pré-relações. Os objetos apresentam atributos absolutos em relação à posição em que o sujeito os percebe, sem possibilidades de transformações reversíveis.

Durante o terceiro período - estágio operatório-concreto (dos sete aos onze anos), as ações transformam-se em operações baseadas na manipulação dos objetos. Isto equivale, conforme afirma Piaget (1972), a agir sobre eles, como nos níveis pré-operatórios, mas conferindo a essas ações uma estrutura operatória transitiva e reversível. A criança é capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Embora presa à experiência, passa a organizar seu pensamento através de construções lógicas mais elaboradas, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. Cabe salientar que,

> (...) estas operações ainda se constituem a partir dos próprios objetos e que sua composição procede por aproximações sucessivas e não por combinações de qualquer tipo, levando o sujeito a uma série de novos desequilíbrios que irão culminar no equilíbrio final das operações formais (ISAIA, 2000, p. 8).

Dos onze aos quinze anos, no estágio operatório-formal, as operações desprendem-se de seu vínculo material, passando a constituírem-se em nível de abstrações. Por volta dos onze anos de idade, a criança chega ao mundo das operações formais ou proposicionais, que assinalam uma etapa em que "o conhecimento ultrapassa o próprio real para inserir-se no possível e para relacionar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do concreto" (PIAGET, 1972, p. 48). A primeira característica das operações formais é a de recair sobre hipóteses e não mais apenas sobre os objetos. Uma segunda é de que como as hipóteses são proposições, as operações formais abrangem as relações entre as proposições; são inter proposicionais. Este poder de formar operações sobre operações permite ao conhecimento ultrapassar o real inserindo, por meio da combinatória, todas as combinações possíveis. Se por um lado este é o último estágio de desenvolvimento cognitivo, por outro, as operações formais indicam que os sujeitos não pensam apenas operatoriamente, mas avançam mais e mais em direção a raciocínios formais e abstratos.

Quanto a interiorização e exteriorização do conhecimento, que começa desde o nascimento, há um duplo movimento que, "vem a garantir este acordo paradoxal de um pensamento que se liberta enfim da ação material e de um universo que engloba esta última, mas a ultrapassa em todas as partes" (PIAGET, 1972, p. 53).

3. O PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

O conhecimento lógico-matemático, segundo Piaget (1978) é uma construção que resulta da ação mental do sujeito sobre o mundo, construído a partir das relações que o sujeito elabora na sua atividade de pensar, e também nas ações sobre os objetos.

No contexto do ensino de Matemática, Piaget diz que:

> O papel inicial das ações e experiências lógico-matemáticas, longe de impedir o ulterior desenvolvimento dedutivo, constitui, ao contrário, a preparação necessária, e isto por duas razões. A primeira é que as operações mentais ou intelectuais que participam dos processos de raciocínio dedutivo subsequentes, originam-se das ações. São ações interiorizadas e, uma vez que tenham sido interiorizadas e coordenadas, será o suficiente. Então experiências lógico-matemáticas na forma de ações materiais não serão mais necessárias e a dedução interiorizada será suficiente. A segunda razão é que as coordenações das ações e a experiência lógico-matemática, enquanto se interiorizam, proporcionam a criação de uma variedade particular de abstração que corresponde precisamente à abstração lógica e matemática (PIAGET, 1972, p. 2-3).

Além disso, a abstração lógico-matemática refere-se à abstração reflexiva, que de acordo com Piaget, consiste, por um lado em refletir tudo o que estava em um plano inferior - o plano das ações, e projetar para um plano superior - do pensamento ou da representação mental, integrando a ação notada em uma nova estrutura. Por outro lado, há uma reorganização da atividade mental que reconstrói em um nível superior tudo o que foi extraído da coordenação das ações. Este mecanismo está presente em todos os estágios. O adolescente faz abstração reflexiva quando é capaz de coordenar esquemas já construídos, reorganizando-os frente a dados novos e buscar o equilíbrio.

Em seus estudos, Inhelder e Piaget (1976), analisaram, a partir de um estudo sistemático sobre a indução de leis físicas que aparecem nos experimentos, a passagem da lógica da criança a do adolescente e as estruturas operatórias presentes no pensamento formal. Os autores chegaram a dois resultados: a) o estágio de desenvolvimento que começa por volta de 11-12 anos representa um período de formação que chega a um nível de equilíbrio, por volta de 14-15 anos; sendo assim, possível caracterizar o pensamento do adolescente pela constituição de alguns métodos de indução experimental e de verificação sistemática que a criança não conhece; b) os métodos de descoberta e prova experimental, característicos do adolescente e, não encontrados na criança, estão ligados a uma estruturação operatória fundada sobre a lógica das proposições e, sobre um pensamento formal.

Além disso, os autores verificaram que: a) para analisar as estruturas operatórias de conjunto características do pensamento formal do adolescente, foi necessário utilizar, não somente o algoritmo da lógica das proposições, mas ainda o grupo das inversões e reciprocidades (grupo INRC); b) o pensamento formal não é formado apenas por raciocínios verbais (lógica das proposições), mas supõe a formação de uma série de esquemas operatórios como, por exemplo, as operações combinatórias, as proporções e as correlações.

Para estudar a constituição da lógica das proposições, os autores, procuraram isolar, em cada experimento, os mecanismos operacionais que atuam num raciocínio formal quando esse raciocínio se refere a noções já construídas no nível concreto.

O período das operações concretas abrange a infância (7-8 anos aos 11-12 anos) e caracteriza-se, principalmente, pela capacidade adquirida pela criança de realizar operações concretas. Nesse período, a criança pensa concretamente em cada problema que lhe é apresentado, mas não estabelece relações entre suas soluções e teorias gerais. Porém, gradativamente, o raciocínio lógico vai se sobrepondo as operações concretas e, a criança começa a considerar situações como um todo e estabelecer relações entre os elementos que compõem essas situações. No período denominado operatório formal que envolve a adolescência (11-12 anos em diante) é onde ocorre a passagem do pensamento concreto para o formal. Neste período, o adolescente tem interesse em problemas abstratos e facilidade em elaborar teorias, utilizando operações novas que se referem às proposições.

As transformações do pensamento que caracterizam o início da adolescência não se limitam a formação da lógica das proposições. No estágio formal ocorre também, uma combinatória que se manifesta pela possibilidade de ligar de todas as maneiras as associações ou correspondências. Essa combinatória está associada às transformações operatórias que incluem as estruturas de conjunto (grupos, conjunto das partes ou reticulados) que caracterizam a lógica formal.

Ao comparar, o pensamento concreto da criança e o pensamento formal do adolescente, Inhelder e Piaget (1976), observaram que, para resolver um problema que lhe é proposto, o adolescente começa imediatamente a construir um conjunto de hipóteses entre as quais precisará escolher experimentalmente a melhor, enquanto que a criança do nível concreto, a rigor não cria hipóteses; age apenas coordenando os resultados que obtém, ou seja, estruturando a realidade da qual atua.

Três características principais ocorrem no pensamento formal: a) O pensamento formal é hipotético-dedutivo: a dedução não mais se refere diretamente à realidade percebida, mas a enunciados hipotéticos (possível), isto é, a proposições que se referem às hipóteses independentemente de seu caráter real. Há uma inversão de sentido entre o real e o possível; b) Ao criar hipóteses, surge uma série de possibilidades novas, formadas por disjunções, implicações, exclusões, que se superpõe aos agrupamentos de classes e de relações. A lógica das proposições é uma lógica das combinações possíveis do pensamento; c) O pensamento formal não apenas executa em pensamento as operações que realiza sobre objetos, mas reflete estas operações independentemente dos objetos e as substitui por proposições. Essa reflexão é como um pensamento de segunda potência, ou seja, o pensamento formal é uma representação de uma representação de ações possíveis. Cabe lembrar que as operações concretas são as operações de primeira potência, pois se referem diretamente aos objetos.

Num estado de equilíbrio físico, só o real é eficiente, enquanto que o possível permanece relativo ao espírito do físico que deduz esse real; num estado de equilíbrio mental, o conjunto das operações possíveis é fundamental, pois nesse caso é o sujeito que deduz e as operações possíveis fazem parte do mesmo sistema dedutivo que as operações reais realizadas por esse sujeito. Assim, do ponto de vista do equilíbrio, é a inversão de sentido entre o real e o possível que constitui o caráter funcional mais fundamental do pensamento formal.

Do ponto de vista das estruturas lógicas, o estudo realizado por Inhelder e Piaget (1976), permite distinguir claramente a criança do adolescente. A criança lida com operações concretas de classes, de relações e números, cuja estrutura não ultrapassa o nível dos agrupamentos lógicos elementares e utiliza duas formas de reversibilidade (inversão e

reciprocidade), mas sem fundi-las num sistema único e total que caracteriza a lógica formal.

O adolescente superpõe a lógica das proposições à das classes e das relações e desenvolve, pouco a pouco (atingindo seu equilíbrio por volta dos 14-15 anos), um mecanismo formal fundamentado simultaneamente nas estruturas do reticulado e do grupo das 4 transformações. Também, reúne, num mesmo modo, além do raciocínio hipotético-dedutivo e da prova experimental certo número de esquemas operatórios que utilizará continuamente em seu pensamento experimental, bem como no pensamento lógico-matemático.

No entanto, a lógica não é tudo no pensamento do adolescente. É preciso observar que as transformações das estruturas lógicas acompanham outras modificações gerais do pensamento que são características do adolescente. Uma delas é a integração do adolescente na sociedade dos adultos, que inclui uma reestruturação total da personalidade na qual o aspecto intelectual acompanha ou complementa o aspecto afetivo.

4. ABORDAGENS EM TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Com o intuito de abordar o modo como a teoria epistemológica de Jean Piaget tem sido usada nas pesquisas, especificadamente no ensino de Matemática, obtivemos uma relação de teses, dissertações e artigos produzidos no Brasil no período de 2011 a 2022.

Para tanto, fizemos um estudo de caráter exploratório descritivo através de uma revisão de literatura de produções vinculadas ao Catálogo de Teses e Dissertações e ao Portal de Periódicos da CAPES.Os dados obtidos foram tratados em uma perspectiva qualitativa, com o apoio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Para tanto, foi seguido um roteiro, iniciando-se com (a) pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses e objetivos para a pesquisa, (b) exploração do material, que consiste na codificação, desconto e enumeração e (c) no tratamento de resultados e interpretação.

Na fase inicial - pré-análise, estabelecemos, que os documentos a serem analisados são teses e dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e artigos científicos vinculados ao Portal de Periódicos da CAPES, tendo como objetivo, buscar publicações que tratam do ensino de Matemática e que utilizam, como referencial teórico, a teoria epistemológica de Jean Piaget em suas pesquisas.

Inicialmente, procedemos a seleção das teses e dissertações que versavam sobre Piaget. Para tal, fizemos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando como termo de busca básica: “Piaget”, sendo indicado os anos de 2011 a 2022 e área de conhecimento: Ensino de Ciências e Matemática. Com estes dados de busca foram indicados 59 trabalhos. Após a leitura dos títulos e dos resumos, observou-se que 13 trabalhos abordavam conteúdos de Matemática. Destes trabalhos, três são em nível de doutorado, seis em nível de mestrado acadêmico e quatro são em nível de mestrado profissional.

Uma síntese das teses e dissertações selecionadas, oferecendo um panorama em relação aos níveis de Doutorado (D), Mestrado Acadêmico (MA) e Mestrado Profissionalizante (MP), título, autor e ano da publicação está apresentada no Quadro 1. Para nos referirmos posteriormente, as teses foram designadas por Ti, com i=1,2,3 e as dissertações de mestrado por Mi, com i=1,2,...,10.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas para análise

Item	Nível	Título	Autor(a)	Ano
T1	D	O espaço de aprendizagem digital da matemática: o aprender a aprender por cooperação	Aline Silva de Bona	2012
T2	D	Aprendizagem do adolescente: reconstituição do expoente 1 na forma invisível	Susana Klajn	2011
T3	D	Circulação e apropriação do ideário do Movimento da Matemática Moderna nas séries iniciais: as revistas pedagógicas no Brasil e em Portugal	Rosimeire Aparecida Soares Borges	2011
M1	MA	Ações cooperativas e tecnologias móveis: planejamento, prática e análise de uma sequência de atividades sobre funções reais na escola básica	Sheridan dos Reis Pinto	2020
M2	MA	O jogo pedagógico Seixos: uma análise piagetiana do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático	Saulo José Ramos Rodrigues	2020
M3	MA	Visualização espacial via exploração de objetos tridimensionais	Aline Strieder Lemmertz	2019
M4	MA	Estatística no GeoGebra: uma análise dos processos de Abstração Reflexionante sobre conceitos de medidas de tendência central	Jessica Caroline da Silva Laurindo	2019
M5	MA	Análise combinatória e construção de possibilidades: o raciocínio formal no ensino médio	Mariana Lima Duro	2012
M6	MA	O gráfico da forma e a formação do conceito: um estudo de caso sobre os sólidos geométricos no ensino fundamental	Jane Carmen Magalhães	2011
M7	MP	**Considerações sobre os erros na resolução de equação do 1º grau com uma incógnita**	Bruna da Silveira Isnardi Duquia	2021
M8	MP	Análise combinatória na educação de jovens e adultos: uma proposta a partir da resolução de problemas	Jussara Aparecida da Fonseca	2012
M9	MP	Números complexos e funções de variável complexa no ensino médio: uma proposta didática com o uso de objeto de aprendizagem	Larissa Weyh Monzon	2012
M10	MP	A construção do pensamento geométrico na formação inicial de professores da educação infantil	Rodrigo Rodrigues Dias	2012

Fonte: Da pesquisa.

Num segundo momento, averiguamos os artigos produzidos, tendo como base a teoria epistemológica, via Portal de Periódicos da CAPES onde utilizamos como termo de busca

básica: “Piaget and Matemática”, e o período: “2011 até 2022”. Com estes dados de busca foram localizados 58 trabalhos, sendo que, após a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos, apenas sete trabalhos abordavam conteúdos de Matemática.

No Quadro 2 está apresentada a lista dos artigos selecionados, indicando o título, autor(es), periódico e ano de publicação. De forma análoga ao que foi feito para teses e dissertações, designamos os artigos por Ai, com i=1,2, ...,7.

Quadro 2 – Artigos selecionados para análise

Item	Título – Autor(es)	Periódico	Ano
A1	Cadeias de Markov e tecnologias digitais: reflexões sobre a construção de conhecimentos dos discentes em licenciatura em Matemática – Rodrigo Sychocki da Silva; Dante Augusto Couto Barone; Marcus Vinícius de Azevedo Basso	Ciência & Educação	2018
A2	Aulas investigativas e a construção de conceitos de matemática: um estudo a partir da teoria de Piaget – Aline Silva de Bona; Maria Thereza Costa Coelho de Souza	Psicologia USP	2015
A3	Redes sociais: espaço de aprendizagem digital cooperativo – Marcus Vinicius de Azevedo Basso; Aline Silva de Bona; Cristina Maria Pescador; Cristiane Koehler; Léa da Cruz Fagundes	Conjectura: filosofia e educação	2013
A4	Geometria na educação infantil: da manipulação empirista ao concreto piagetiano – Simone de Souza; Valdeni Soliani Franco	Ciência & Educação	2012
A5	Pesquisas atuais sobre a construção do conceito de número: para além de Piaget? – Clélia Maria Ignatius Nogueira	Educar em Revista	2011
A6	Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA) - Regina Maria Pavanello; Silvia Ednaira Lopes; Nelma Sgarbosa Roman De Araujo	Educar em Revista	2011
A7	A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática – Marilena Bittar	Educar em Revista	2011

Fonte: Da pesquisa.

As referências das teses e dissertações e dos artigos encontram-se listadas no Apêndice A.

Para o tratamento dos resultados e interpretação, fizemos, nos artigos, uma leitura do resumo, das palavras-chave e do texto completo. Nas dissertações e teses, fizemos a leitura do resumo, das palavras-chave, da introdução, do referencial teórico associado à teoria de Piaget e dos resultados, além de uma leitura flutuante nas demais partes.

Inicialmente, procuramos obter conceitos da teoria de Piaget, conteúdos matemáticos, uso de tecnologias, níveis de ensino, metodologia de ensino e pesquisa e problemas educativos que foram abordados em cada um dos trabalhos selecionados. Os dados obtidos são apresentados a seguir:

- Conceitos da teoria de Piaget – Os conceitos da teoria de Piaget utilizados nas pesquisas foram: aprendizagem cooperativa, colaborativa (T1, M1, A3); ação do sujeito com o objeto (M4, M10, A4); esquemas (A5, A7); abstração reflexiva (T1, M1, M2, M4, A1, A2); pensamento formal, lógica (T2, M5, M6); desenvolvimento cognitivo (M8, M9); representação do espaço na criança (M3); equilibração (M2, A2) e tomada de consciência (M4).

  Os trabalhos M4, M5 e A4 abordam o método clínico de Piaget.

- Conteúdos matemáticos – Os conteúdos matemáticos que foram tratados nas pesquisas são: trigonometria, geometria plana e geometria espacial (T1); multiplicação de monômios (T2); análise combinatória (M5, M8); sólidos geométricos (M3; M6); números complexos (M9); função polinomial e exponencial (A3); funções (M1); geometria na educação infantil (A4, M10); número (A5); multiplicação (M2); números inteiros, percentual e perímetro (A6); equações do 1º grau (M7); conceitos estatísticos (M4); cadeias de Markov (A1); múltiplos divisores de um número natural (A2).

- Uso de tecnologias – Sete das publicações utilizaram tecnologias em suas pesquisas, que envolvem redes sociais como o Facebook (T1, A3), softwares SuperLogo e Cabri-Géomètre (A7), GeoGebra (M1, M4, A1) e Objetos de Aprendizagem (A1, M9).

- Níveis de ensino –Das publicações analisadas, dez (T2, T3, M1, M2, M3, M6, M7, M8, A2, A6) foram trabalhos desenvolvidos com alunos do ensino fundamental (regular e EJA), cinco (T1, M4, M5, M9, A3) com alunos do ensino médio (regular e EJA) e cinco (M10, A1, A4, A5, A7) envolvendo a formação inicial e continuada de professores. Nenhuma das pesquisas envolveu conteúdos de matemática abordados no ensino superior.

- Metodologias de ensino e pesquisa – Pesquisa-ação (T1, A2, A3, A7); entrevistas (M5, A4, A6); Análise de Conteúdo (M7, A5), pesquisa participante (T2); estudo de caso (M6, M8); Engenharia Didática (M9, A1); estudo exploratório e intervencionista (M10); pesquisa bibliográfica (T3). A maioria dos trabalhos utilizou sequências de atividades, entrevistas ou questionários para a coleta de dados.

- Problemas educativos – Dentre os problemas educativos abordados estão: dificuldades de ensino e aprendizagem (T1, T2, M2, M3, M5, M6, M7, A6); falta de interesse dos alunos (M9, A2); repensar a prática docente (M1, M8, M10, A4); pouco uso efetivo de tecnologias computacionais no ensino de Matemática (M4, A3, A7); compreensão dos conceitos e aplicações da Matemática (A1).

Os trabalhos T1, M5, A3 e A7 destacam que, o uso de tecnologias computacionais potencializa a aprendizagem cooperativa dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de esquemas pelo sujeito em sua ação e viabilizando a construção dos conceitos matemáticos. Para Piaget (1978), a construção de esquemas ocorre quando há ações físicas ou mentais sobre os objetos que provocando o desequilíbrio, resulta diretamente na acomodação e assimilação, ocorrendo, desta forma, a construção de conhecimento. Nesses trabalhos, o objetivo era, basicamente, utilizar as tecnologias computacionais como uma ferramenta para auxiliar no entendimento dos conceitos matemáticos. Também, o trabalho M1, utilizou o conceito de cooperação como fundamentação teórica para analisar como o trabalho coletivo dos estudantes durante a sequência de atividades

os leva em direção ao conhecimento, seja por meio de suas ações sobre a tecnologia móvel ou suas ações uns sobre os outros ao longo do processo.

Os pesquisadores dos trabalhos M4, M5 e A6, que utilizaram, em suas pesquisas, o método clínico, enfatizam que a prática, em que o aluno expressa o seu pensamento, discute sua interpretação com o professor e expõe sua compreensão de um determinado problema matemático, pode contribuir para tornar a matemática mais próxima dos alunos e facilitar a aprendizagem, além do método, permitir que o professor investigue a maneira como o sujeito estrutura o seu raciocínio e resolve contradições que vão surgindo ao resolver atividades que lhe são propostas nos experimentos. O método clínico, desenvolvido por Piaget, tem como base as entrevistas em que são feitas observações detalhadas de experiências e diálogos com os sujeitos. Por meio do método clínico, busca-se compreender a análise feita pelo sujeito ao resolver um problema, as características gerais de suas explicações, a maneira como chega as suas explicações, se o sujeito manifesta contradições, se há criatividade nas suas respostas (QUEIROZ; LIMA, 2010).

O pensamento lógico-matemático aparece nas pesquisas T2, M2, M5 e M6. Essas pesquisas tiveram como objetivos, compreender como ocorrem os avanços do conhecimento dos aspectos menos complexos aos mais complexos e rigorosos no campo da álgebra (T2), analisar o jogo pedagógico Seixos, enquanto jogo estratégico, no processo de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático na aprendizagem de multiplicação (M2), compreender a psicogênese do pensamento combinatório, da estruturação do raciocínio e dos esquemas previamente construídos (M5) e auxiliar na organização do conhecimento da própria atividade gráfica sobre sólidos geométricos (M6). Seguindo o método usado por Piaget, esses quatro trabalhos utilizaram experimentos ou situações de aprendizagem para observar como se dá a construção do pensamento formal dos adolescentes, associados aos conteúdos abordados.

Um dos conceitos importantes da teoria de Piaget é a abstração reflexiva, que foi abordada em T1. Segundo a autora, o trabalho cooperativo proporciona um processo de abstração reflexiva mais dinâmica na resolução de problemas matemáticos onde se verifica, passo a passo, a construção de conceitos matemáticos de uma forma mais efetiva. Para o autor de M4, o processo de abstração pode ser potencializado quando o sujeito pensa com o suporte das tecnologias, visto que elas permitem tornar observáveis as ideias formais.

A equilibração e a abstração reflexionante, conceitos presentes em A2, são elementos fundamentais para a construção de conhecimentos dos estudantes, visto que, compreender o processo de equilibração articulado às ações de abstração reflexionante faz com que se olhe para o estudante com mais cuidado. Leva-se em conta sua idade e amadurecimento, não somente uma lista de conteúdos que precisam ser trabalhados, desde a adaptação ao contexto até uma diversidade de formas e meios de trabalhar os conceitos matemáticos.

A Epistemologia Genética baseia-se, fundamentalmente, na ação do sujeito com o objeto, pois para Piaget, é com essas relações que ocorre a construção do conhecimento. As pesquisas, desenvolvidos em M10 a A4, versaram sobre o ensino de geometria na educação infantil destacando a importância do professor trabalhar com o mundo físico onde a criança descobre formas geométricas e estimular a criança a utilizar materiais manipuláveis, pois é a partir da relação com os objetos que a criança vai construindo símbolos e representações e desenvolvendo o conhecimento geométrico.Para os autores de A1, ao usar os conceitos de Epistemologia Genética como fundamentação para a construção do conhecimento, considera-se que tal teoria explica satisfatoriamente o fato

de os sujeitos aperfeiçoarem a qualidade de seu pensamento por meio da sucessiva ação e coordenação das mesmas sobre os objetos em investigação, sejam materiais ou mentais.

Os trabalhos M8 e M9 destacam que para compreender as relações entre os conteúdos matemáticos tratados no ensino médio como os de análise combinatória e números complexos e o pensamento formal é imprescindível ter como base o desenvolvimento cognitivo, visto que é na fase operatória formal que os alunos têm a capacidade de formular e comprovar hipóteses. Para Inhelder e Piaget (1976), o pensamento do adolescente é hipotético-dedutivo, sendo capaz de criar hipóteses, analisar as diversas possibilidades e validá-las.

Quanto aos níveis de ensino, observamos que os trabalhos se concentram nos níveis fundamental e médio. Somente cinco, dos vinte trabalhos, envolve a formação inicial e continuada de professores e não há registro de trabalhos envolvendo conteúdos de Matemática do ensino superior. A maioria dos trabalhos destaca a preocupação com o ensino e aprendizagem e falta de interesse pelo estudo dos conteúdos matemáticos pelos alunos. Os conteúdos matemáticos tratados envolvem em sua maioria conteúdos sobre números, álgebra e geometria que são estudados no ensino fundamental e médio.

Dentre as metodologias de ensino e pesquisa, as mais utilizadas nas pesquisas, são a pesquisa-ação e as entrevistas. Essas metodologias são condizentes com os estudos desenvolvidos por Piaget e seus colaboradores. Através do método clínico, Piaget entrevistou crianças e adolescentes, abordando diversos conceitos, entre eles: física, natureza, matemática e moral. Segundo Queiroz e Lima (2010), a riqueza das situações que podem ser incluídas nas entrevistas faz do método clínico um instrumento de avaliação dinâmico, interessante, revelador, criativo e reflexivo tanto para o entrevistador, com para o entrevistado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos apresentar como a teoria epistemológica de Jean Piaget vem sendo adotada nas pesquisas em trabalhos científicos na área de Ensino de Matemática.

Nos vinte trabalhos analisados, observamos que os conceitos básicos da teoria piagetiana como assimilação, acomodação, equilibração, abstração reflexiva e cooperação, os estágios do desenvolvimento cognitivo, o método clínico e o pensamento lógico-matemático estão presentes e servem de referencial teórico para fundamentar a forma com pesquisadores tem desenvolvido suas pesquisas com o objetivo de levar os alunos à construção do conhecimento matemático.

O método clínico é utilizado para criar um diálogo entre professor e alunos e entre os próprios alunos a fim de que cada um apresente a sua forma de pensar e exponha a sua compreensão de um determinado problema matemático. Desta forma, o professor consegue investigar a maneira como o sujeito estrutura o seu raciocínio e resolve atividades que lhe são propostas em sala de aula.

Por fim, destacamos a importância da teoria epistemológica de Piaget para o ensino de Matemática, como forma de compreender como o conhecimento matemático é construído pelos sujeitos e de buscar elementos que contribuam para a melhoria da prática docente.

REFERÊNCIAS

[1] BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

[2] EVANS, R. **Piaget**: o homem e suas ideias. Tradução: Maria Luísa Osório de Castro. Lisboa: Socicultur, 1973.

[3] ISAIA, S. M. A. O conhecimento e a inteligência na perspectiva epistemológica de Jean Piaget. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Santa Maria (RS), n. 29, p. 1-24, 2000.

[4] PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

[5] PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

[6] INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

[7] PIAGET, J.**O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

[8] QUEIROZ, K. J. M.; LIMA, V. A. A. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. **Schéme**, Marília (SP), v. 3, n. 5, p. 110–131, 2010.

APÊNDICE A – LISTA DE PUBLICAÇÕES SELECIONADAS PARA A ANÁLISE

[1] BASSO, M. V. A.; BONA, A. S.; PESCADOR, C. M.; KOEHLER, C.; FAGUNDES, L. C.; Redes sociais: espaço de aprendizagem digital cooperativo**. Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul (RS), v. 18, n. 1, p. 135-149, 2013.

[2] BITTAR, M. A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de Matemática. **Educar em Revista**, Curitiba (PR), n. Especial 1, p. 157-171, 2011.

[3] BONA, A. S. **Espaço de aprendizagem digital da matemática**: o aprender a aprender por cooperação. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

[4] BONA, A. S.; SOUZA, M. T. C. C. Aulas investigativas e a construção de conceitos de Matemática: um estudo a partir da teoria de Piaget. **Psicologia USP**, São Paulo (SP), v. 26, n. 2, p. 240-248, 2015.

[5] BORGES, R. A. S. **Circulação e apropriação do ideário do Movimento da Matemática Moderna nas séries iniciais:** as revistas pedagógicas no Brasil e em Portugal. 2011. 295 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2011.

[6] DIAS, R. R.A **construção do pensamento geométrico na formação inicial de professores da educação infantil**. 2012, 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Severino Sombra, Vassouras, 2012.

[7] DUQUIA, B. S. I**. Considerações sobre os erros na resolução de equação do 1º grau com uma incógnita.** 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

[8] DURO, M. L. **Análise combinatória e construção de possibilidades**: o raciocínio formal no ensino médio. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

[9] FONSECA, J. A. **Análise combinatória na educação de jovens e adultos**: uma proposta de ensino a partir da resolução de problemas. 2012, 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

[10] KLAJN, S. **Aprendizagem adolescente**: reconstituição do expoente 1 na forma invisível. 2011. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

[11] LAURINDO, J. C. S. **Estatística no GeoGebra: uma análise dos processos de abstração**

reflexionante sobre conceitos de medidas de tendência central. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

[12] LEMMERTZ, A. S. **Visualização espacial via exploração de objetos tridimensionais**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

[13] MAGALHAES, J. C. **O gráfico da forma e a formação do conceito**: um estudo de caso sobre os sólidos geométricos no ensino fundamental. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

[14] MONZON, L. W. **Números complexos e funções de variável complexa no ensino médio**: uma proposta didática com o uso de objeto de aprendizagem. 2012, 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

[15] NOGUEIRA, C. M. I. Pesquisas atuais sobre a construção do conceito de número: para além de Piaget? **Educar em Revista**, Curitiba (PR), p. 109-124, 2011.

[16] PAVANELLO, R. M.; LOPES, S. E.; ARAUJO, N. S. Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). **Educar em Revista**, Curitiba (PR), n. Especial 1, p. 125-140, 2011.

[17] PINTO, S. R. **Ações cooperativas e tecnologias móveis: planejamento, prática e análise de uma sequência de atividades sobre funções reais na escola básica.** 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

[18] RODRIGUES, S. J. R. **O jogo pedagógico Seixos: uma análise piagetiana do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.**2020. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

[19] SILVA, R. S.; BARONE, D. A. C.; BASSO, M. V. A. Cadeias de Markov e tecnologias digitais: reflexões sobre a construção de conhecimentos dos discentes em licenciatura em Matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 695-713, 2018.

[20] SOUZA, S.; FRANCO, V.L. Geometria na educação infantil: da manipulação empirista ao concreto piagetiano. **Ciência & Educação**, Bauru (SP), v. 18, n. 4, p. 951-963, 2012.

Capítulo 12

Modelagem Matemática no Ensino Remoto: uma prática sobre as grandes epidemias

Laynara dos Reis Santos Zontini
Diego Dutra Zontini

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre uma pratica com Modelagem Matemática na Educação Matemática (MEM) desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio, durante o ensino remoto, buscando por elementos de uma nova racionalidade que emergem nesse contexto metodológico. Nas práticas com MEM partimos do interesse dos estudantes, nesse caso trabalhamos com o tema grandes epidemias, e seguimos as etapas conforme indicação de Burak. A MEM é uma prática metodológica coerente com a teoria da complexidade, que trabalha com questões interdisciplinares e fomenta o pensamento crítico dos estudantes. As atividades foram desenvolvidas de maneira totalmente remota, exigindo de todos uma nova forma de pensar a MEM. Mesmo assim, os resultados foram exitosos do ponto de vista do conteúdo matemático trabalhado e da reflexão crítica explicitada pelos estudantes durante a apresentação dos trabalhos, o que evidenciou elementos do pensamento complexo que contribuem para a formação de sujeitos críticos, ativos na sociedade e orientados por uma nova racionalidade.

Palavras-chave:Complexidade, educação matemática, modelagem matemática, epidemias.

1. INTRODUÇÃO

No início de 2020 propusemos o projeto de pesquisa "Modelagem Matemática e uma nova racionalidade: percepções sobre as práticas" com o objetivo de desenvolver práticas com Modelagem Matemática na Educação Matemática (MEM) com estudantes do ensino médio, em especial, refletir sobre as atividades vivenciadas por estudantes que ingressaram no 1° ano em 2020 e finalizaram o 3° ano em 2022, acompanhando-os em todo esse percurso escolar.

Ao pensar o projeto, planejamos a realização de atividades presenciais, tal como já havíamos tralhado em outros momentos, entretanto, a pandemia da covid-19 nos impôs a necessidade de aulas online e trabalho totalmente remoto. Diante desse cenário, foi preciso adaptar todas as atividades de ensino, inclusive as práticas com MEM, que foram desenvolvidas remotamente em três turmas do primeiro ano do Ensino Médio.

Segundo Reis (2021, p. 999 – 1000) a "modelagem no ensino remoto, é uma ótima alternativa para: manter a concentração dos alunos, manter o estímulo cognitivo ativado, promover debates e informações para além dos componentes curriculares." Com isso, consideramos pertinente dar sequência ao projeto mesmo diante do novo cenário.

Para Loli, Martins e Burak (2023, p.103) "o estudante do Ensino Médio deve escolher um tema que tenha curiosidade e estudar sobre ele em todos os seus aspectos", dessa forma, enfatizamos a importância de trabalhar com MEM nessa etapa escolar.

Articulando as atividades de ensino com a pesquisa, no movimento contínuo de reflexão sobre a prática, nos propomos a seguir uma investigação guiada pela interrogação: Quais indícios da nova racionalidade estão presentes nas atividades com MEM desenvolvidas na Educação Básica?

Essa pergunta chama pelo desenvolvimento de práticas com MEM e assim trazemos o relato de uma dessas atividades que teve o diferencial de ser desenvolvida de modo totalmente remoto.

Temos trabalhado com MEM na perspectiva de Burak (2004) nos últimos anos e dentro dessa linha teórica foi possível perceber o desenvolvimento de uma nova racionalidade (BURAK; ZONTINI, 2020 e ZONTINI; BURAK, 2021), que é coerente com o constructo teórico da MEM e com a complexidade de Morin (2006). Na sequência do texto iremos explicitar essas questões teóricas para que seja possível vislumbrar os indícios dessa nova racionalidade na atividade realizada.

Assim, seguimos tratando da fundamentação teórica, dos aspectos metodológicos, e por fim o relato detalhado das atividades com uma análise inicial dos resultados.

2. MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A Modelagem Matemática (MM) tem produzido inúmeros resultados na área da Educação Matemática nos últimos 40 anos. Desde que começaram as práticas e as pesquisas brasileiras, muitos foram os professores e pesquisadores que se dedicaram à MM e com isso diferentes perspectivas podem ser encontradas na literatura. Diante disso, reconhecemos a existência de diferentes perspectivas de Modelagem Matemática voltadas ao ensino de matemática, tanto na perspectiva da Educação quanto da Matemática Aplicada.

Desse modo, antes de seguir para a descrição da atividade, precisamos explicitar que trabalhamos com a Modelagem Matemática na Educação Matemática (MEM) tal como proposta por Burak (2004), baseada na concepção de Higginson (1980), coerente com a epistemologia da complexidade de Morin (2006) e que objetiva atender as necessidades formativas de um sujeito crítico, reflexivo e consciente do seu papel na sociedade.

Segundo Burak e Klüber (2013, p. 35) a Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática "se orienta por princípios que envolvem: interesse e visão antropológica, e a possibilidade da construção de conhecimentos matemáticos e interdisciplinares." Além disso, a MEM "concebe a Matemática como um instrumento importante, mas sem desconsiderar as outras áreas que podem se fazer presentes no processo de ensino e de aprendizagem da Matemática" (BURAK; KLÜBER, 2013, p. 35).

Para Burak (2005) a MEM favorece "a visão mais abrangente de uma situação, não somente os aspectos da Matemática, mas, também, a possibilidade de estudos interdisciplinares".

A concepção de modelagem de Burak (1992) tem dois princípios básicos: 1) o interesse do grupo; e 2) a obtenção de informações e dados do ambiente onde se encontra o interesse do grupo. Esses dois princípios estão presentes em todos os seus trabalhos a partir de 1992 e sua concepção considera "os sujeitos, o ambiente social, cultural e outras variáveis" (KLÜBER; BURAK, 2008, p.20).

De acordo com Burak (2005, p. 47 e 48) a MEM propicia o desenvolvimento da autonomia do estudante, algo desejado pelos docentes preocupados com uma formação integral dos sujeitos. Nessa perspectiva, a MEM tem como princípio o interesse do estudante, mais especificamente do grupo, ou seja, temos um trabalho necessariamente coletivo com ênfase no interesse, que se torna o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades. Dessa forma, "o estudante traz para a sala de aula elementos do seu interesse, considerando, também, a motivação como um princípio norteador para aprender" (ZONTINI, 2019, p. 45).

A recomendação de Burak (2004) para o encaminhamento metodológico prevê a modelagem em cinco etapas, não necessariamente rígidas ou lineares, mas sempre orientadas pelo interesse do estudante ou do grupo, sendo elas: 1) escolha do tema; 2) pesquisa exploratória; 3) levantamento do(s) problema(s); 4) resolução do(s) problema(s) e o desenvolvimento do conteúdo matemático e outros no contexto do tema; e 5) análise crítica da(s) solução(ões).

A escolha do tema pode ser feita de diferentes maneiras, desde que respeitado o interesse dos estudantes, pois este será a motivação importante para o desenvolvimento da atividade. Os encaminhamentos da definição do tema "constituem-se em ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa exploratória." (BURAK; KLÜBER, 2013, p. 39).

Partindo da premissa de que não se pode intervir, de forma adequada, numa realidade que não se conhece, a pesquisa exploratória é uma etapa muito importante e "ao trabalhar um tema, procura-se o conhecimento das várias dimensões ou aspectos que compõem essa realidade" (BURAK; KLÜBER, 2013, p. 40). Essa etapa desenvolve a postura investigativa dos estudantes, é um momento importante para trabalhar a busca por fontes confiáveis de informação e os métodos de pesquisa. Segundo Burak e Klüber (2013, p. 40) "os dados coletados são de natureza qualitativa e quantitativa e darão contexto para o levantamento dos problemas".

A partir dos dados coletados na pesquisa, chegamos ao levantamento dos problemas, estes irão definir os conteúdos a serem estudados. Diferente das questões usualmente trabalhadas nas aulas de matemática, os problemas geralmente possuem caráter genérico, exigindo esforço e reflexão por parte de estudantes e professores, também favorecem a compreensão de uma determinada situação e incentivam a participação ativa dos estudantes nas discussões e elaboração. (BURAK; KLÜBER, 2013, p. 41).

A etapa seguinte é a resolução dos problemas, momento propício ao trabalho com os conteúdos matemáticos que, no contexto do tema escolhido, ganham importância e significado. Nessa etapa é possível rever conceitos já trabalhos e inserir novos conteúdos que se mostrem pertinentes aos problemas. Também é um o momento em que se pode oportunizar a construção dos modelos matemáticos, em um conceito amplo de modelo como uma representação. Embora simples, esses modelos "se transformam em oportunidades ricas e importantes para a formação do pensar matemático" (BURAK; KLÜBER, 2013, p. 42).

A última etapa é a análise crítica da(s) solução(ões), um momento que "favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação lógica, discutindo, também, a coerência da solução do(s) problema(s) às situações da realidade estudada" (BURAK; KLÜBER, 2013, p. 48). Essa etapa é fundamental para a formação dos estudantes, que podem refletir sobre os conhecimentos adquiridos no contexto do tema, contribuindo para a percepção da matemática como uma ferramenta para compreensão dos fenômenos e para atuação consciente na sociedade.

Segundo Morin (2007, p. 20), “o conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere”. Nesse sentindo, compreendemos que as atividades com MEM contribuem para o desenvolvimento de saberes situados no contexto e conhecimentos pertinentes aos estudantes. Para articular a MEM com o pensamento complexo de Morin (2007), seguimos no texto tratando de alguns aspectos teóricos desse pensamento e explicitando compreensões sobre as racionalidades que sustentam o ensino.

3. A COMPLEXIDADE E NOVA RACIONALIDADE

O ensino de matemática tem sido sustentado pelo que conhecemos com racionalidade técnica, mas professores e pesquisadores da Educação Matemática têm buscado superar a formal usual de ensinar e aprender matemática, especialmente na Educação Básica (BURAK; ZONTINI, 2020, p. 02). Essa forma usual ou tradicional é aquela que prioriza a repetição de algoritmos, centrada em regras, memorizações e com uma abordagem que enfatiza mais os resultados do que os processos.

Temos um sistema educacional pautado na racionalidade técnica, que forma seus estudantes para atender os objetivos de produção capitalista, que tem como preocupação principal a quantidade de conteúdos que os estudantes absorvem e os bons resultados (de repetição) em avaliações tecnicistas (internas ou externas). De modo geral, a organização escolar trabalha com soluções instrumentais para os problemas pela aplicação de uma teoria ou técnica e os professores assim formados, repetem essa estrutura com seus estudantes em um ciclo de repetições de modelos prontos.

Segundo Morin (2007, p.18) o desenvolvimento do século XX fez com que nos deparássemos cada vez mais com os desafios da complexidade, entretanto, nossa formação escolar nos ensina a separar os objetos do seu contexto e as disciplinas umas

das outras. "Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar 'o que está tecido em conjunto', isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo" (MORIN, 2007, p.17).

Morin (2007, p.19) critica a formação tecnicista e exclusivamente disciplinar, para ele "a inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimenisonaliza o multidimensional". Segundo o autor, essa forma de inteligência "destrói todas as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo" (MORIN, 2007, p.19).

Com o avanço das pesquisas em Educação Matemática fomos percebendo outras necessidades ligadas à formação humana. Compreendemos, como Morin (2000), que estamos vivendo em um momento de mundialização, não temos mais problemas locais, eles se tornaram globais, tal como os problemas globais se tornam locais. Entretanto, permanecemos organizados por uma extrema disciplinarização, que não nos permite conectar as diferentes áreas dos saberes necessárias para compreender tais problemas, quem dirá resolvê-los. Diante disso, Morin (2000) enfatiza a necessidade de uma nova racionalidade que oriente os sujeitos, a formação humana e especialmente a formação docente e a organização escolar.

Isso nos exige uma formação diferente para os nossos estudantes, precisamos prepará-los para enfrentar problemas complexos, conectados e que exigem conhecimentos interdisciplinares.

Diante da compreensão dos problemas globais, Rocha (2014, p. 120) enfatiza que "[...] desenvolver autonomia, cooperação e criticidade são habilidades fundamentais em um mundo que está permanentemente evoluindo." Nesse sentindo, percebemos que "a complexidade permite compreender e encontrar melhores soluções para problemas globais, ao possibilitar o diálogo e a interação entre diferentes áreas e perspectivas" (ZONTINI; BURAK, 2021, p.119).

Diante desse contexto, Zontini e Burak (2020, p.05) tratam da "necessidade de buscar uma nova racionalidade que oriente a formação docente" e percebem que a MEM atinge tais objetivos de formação e está articulada com o pensamento complexo.

Essa nova racionalidade que emerge das preocupações essenciais da Educação Matemática, das práticas com MEM e entende o ensino da matemática à luz da complexidade, tem como foco a formação humana, de cidadãos autônomos, responsáveis, conscientes do seu papel na sociedade e capazes de trabalhar em grupo e de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para resolver os problemas da realidade.

A MEM na perspectiva de Burak (2004) se mostra uma metodologia pertinente para a formação que desejamos, pois, sua forma de pensar o ensino de matemática "[...] carrega consigo a concepção de uma matemática não restrita ao seu próprio contexto, mas capaz de relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola: uma matemática construída na interação do homem com o mundo, uma matemática com história" (BURAK, 2010, p. 05). Compreendemos a Matemática como parte de um todo, conectada com outras áreas e uma importante ferramenta para resolver problemas em diferentes contextos.

Além desses aspectos, Morin (2000, p. 16 - 17) trata de sete princípios para o pensamento complexo: princípio sistêmico ou organizacional, que "liga o conhecimento

das partes ao conhecimento do todo"; princípio "hologramático", que "coloca em evidência o aparente paradoxo dos Sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte"; princípio do anel retroativo, que "rompe com o princípio de causalidade linear"; princípio do anel recursivo, que "supera a noção de regulação com a de autoprodução e auto-organização"; princípio de auto-eco-organização (autonomia/dependência), que afirma que "os seres vivos são auto-organizadores que se autoproduzem incessantemente, e através disso despendem energia para salvaguardar a própria autonomia"; princípio dialógico, que trata da concepção de uma "dialógica ordem/desordem/organização"; e princípio da reintrodução daquele que conhece em todo conhecimento, que "opera a restauração do sujeito e ilumina a problemática cognitiva central".

Esses princípios “guiam os procedimentos cognitivos do pensamento complexo” (MORIN, 2000, p. 17) e por isso os destacamos como orientadores da nova racionalidade. Assim, apresentamos a seguir uma prática na qual conseguimos evidenciar alguns desses princípios, o que consideramos indícios dessa nova racionalidade nas práticas com MEM desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Temos aqui uma pesquisa qualitativa e segundo Godoy (1995, p.21), "a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes". Nesta perspectiva, "um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada." (GODOY, 1995, p.21).

Nossa reflexão é guiada pela interrogação: Quais indícios da nova racionalidade estão presentes nas atividades com MEM desenvolvidas na Educação Básica? Essa interrogação abre várias possibilidades investigativas, ela interroga aspectos teóricos dessa nova racionalidade e por isso solicita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, articulada com o desenvolvimento das práticas com MEM. Com isso, solicita ir ao encontro do fenômeno, ou seja, necessita olhar para as atividades com MEM desenvolvidas na Educação Básica.

Segundo Garnica (2001, p. 40), "uma pesquisa, como ação intencionalmente desenvolvida visando à compreensão de faces da vida humana, não pode artificialmente desprender-se contextualmente". Por isso a importância de situar que a atividade aqui relatada foi desenvolvida remotamente, durante o período de isolamento social necessário por conta da pandemia de covid-19. Desenvolvemos essa prática com as três turmas do primeiro ano do Ensino Médio com as quais trabalhamos.

Os registros das etapas da atividade foram feitos via *Google Classroom*[1], adaptados ao contexto remoto, o que de certa forma facilita a produção de dados por já estarem textualizado. Ao invés de entrevistas tradicionais, que haviam sido previstas inicialmente no projeto, convidamos 4 estudantes das diferentes turmas para apresentar os resultados dos trabalhos em um evento virtual chamado “Seminário Interdisciplinar”[2]. Assim, nossa análise foi feita também com base nos registros e nesses depoimentos, que foram

[1] *Google Classroom* ou **Google** Sala de Aula “é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do *Google Apps* para a área de educação e foi lançado o para o público em agosto de 2014” (*GOOGLE CLASSROOM*, 2021).
[2] Site do evento Seminário Interdisciplinar: https://www.even3.com.br/seminario2020irati/

gravados mediante termo de autorização da organização do evento e da própria instituição de ensino, assinado pelos pais no momento da matrícula.

Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Pesquisa e Extensão (COPE) do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Valorizamos e consideramos importante as questões éticas na pesquisa, assim, corroboramos com Mainardes e Carvalho (2019, p. 130) de que o pesquisador deve "levar em conta as questões éticas envolvidas desde a formulação do projeto até a disseminação dos seus resultados". Com isso, enfatizamos nossa preocupação e cuidado no desenvolvimento do projeto para que as práticas com MEM não gerassem danos aos participantes, não promovessem aglomeração ou algum risco de contaminação, orientando todos os estudantes para que o trabalho fosse desenvolvido coletivamente, mas sem o contato presencial entre os colegas. Entendemos que os benefícios da atividade com MEM são expressivos, envolvendo a reflexão crítica sobre um tema pertinente ao momento histórico que vivemos, o contato com os colegas e a socialização de saberes, pontos que foram prejudicados nas aulas remotas, além de uma oportunidade de aprendizagem matemática que evidencia a contextualização e a pertinência de alguns conceitos estudados no Ensino Médio.

Respeitando o anonimato dos estudantes que participaram do projeto, tivemos a preocupação de não os identificar nominalmente em nenhum momento, quando necessário usaremos siglas como A1, A2 e A3 para fazer referência a uma fala específica. Assim, seguimos com a descrição da prática.

5. PRÁTICA COM O TEMA "GRANDES EPIDEMIAS"

A partir de março de 2020, o desenvolvimento das atividades pedagógicas passou a ser encaminhado de maneira remota, por conta da pandemia da covid-19. Segundo Reis (2021, p.989) a pandemia do coronavírus nos coloca em uma situação de crise em que "o ensino remoto surge como um modelo de ensino emergente e deflagra uma série de desafios tanto para as escolas, professores e principalmente para os alunos."

Muitas foram as adaptações necessárias para promover um ensino de qualidade fazendo o melhor uso das ferramentas disponíveis. O principal desafio foi conseguir que todos os estudantes do campus tivessem acesso às aulas, o que exigiu recursos para viabilizar equipamentos e acesso à internet. Desse modo, o ensino remoto apenas se tornou obrigatório no campus quando todos os estudantes estiveram minimamente estruturados para acompanhar as aulas online. Entendemos que não é possível garantir que todos estavam com situações plenamente adequadas à aprendizagem, considerando estrutura física, tecnológica ou psicológica, mas diferente de outras realidades escolares, ao menos tivemos todos os estudantes com algum equipamento (computador, notebook ou celular) e acesso à internet.

Para Reis (2021, p. 991) "ensinar remotamente não significa ensinar à distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, o ensino remoto permite o uso de plataformas já existentes e abertas para outros fins, que não sejam exatamente educacionais". Com isso, diante da diversidade dos recursos, optamos coletivamente na instituição pelo uso do *Google Classroom* como plataforma de organização das atividades didáticas, assim como adotamos o *Google Meet*[3] como aplicativo para aulas online ou

[3] "*Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google" (GOOGLE MEET*, 2021).

encontros síncronos. Além disso, a comunicação entre docentes e discentes também foi possível por e-mail ou *WhatsApp*[4].

Assim, iniciamos com as atividades remotas sem experiência com o formato, nos adaptando às ferramentas e sentido grande dificuldade em manter interação com os estudantes. Observamos que os estudantes assistiam as aulas online, entregavam as atividades, mas dificilmente faziam perguntas ou se manifestavam nas aulas ou atendimentos.

Concordamos com Reis (2021, p. 991) na afirmação de que "a proatividade, a inventividade, a responsabilidade e o compromisso são condutas que precisam ser construídas e incentivadas", mesmo no contexto do ensino remoto. Por isso, buscamos adaptar também o projeto de MEM para esse contexto, com ainda mais incertezas e inseguranças do que o de costume, mas cientes da importância dessas práticas para a formação dos estudantes.

Conforme vimos, as práticas com MEM devem iniciar com o um tema de interesse dos estudantes e nesse caso isso aconteceu no diálogo com as turmas e na motivação em participar do Seminário Interdisciplinar, evento anual organizado pela instituição de ensino que naquela edição contou como tema “Diálogos estudantis em tempos de pandemia.” A conversa com os estudantes se deu nos momentos de aulas online, eles se manifestaram principalmente pelo chat do *Google Meet*. Na perspectiva de Burak (2010) geralmente a definição do tema se dá em diálogo direto com cada turma, mas o formato de definição de um tema geral para todas as turmas também expressou o interesse da maioria dos estudantes.

A partir da escolha do tema geral os estudantes foram orientados a montar grupos e cada grupo ficou com uma doença específica (Peste Negra; Varíola; Febre amarela; Cólera; Tuberculose; Sarampo; Ebola; H1N1e Covid-19) para investigar e assim seguiram para a pesquisa exploratória. O trabalho em grupo é essencial na MEM, mas nesse momento o contato entre os estudantes estava prejudicado pelo isolamento social e pelo ensino remoto.

Dessa forma, os grupos se organizaram virtualmente, principalmente em grupos de *WhatsApp*. Por questões de segurança, tivemos o cuidado de reforçar, sempre que necessário, que eles não podiam se reunir presencialmente. Além da orientação dos professores das disciplinas, os estudantes de uma das turmas contaram com o apoio de 5 estagiárias do curso de licenciatura em Matemática da Unicentro. A interação com professores e estagiárias se deu também pelo *WhatsApp* e alguns encontros na plataforma *Google Meet*.

Os estudantes se mostraram interessados pela atualidade do tema e curiosos sobre questões históricas de outras epidemias que poderiam ter aspectos semelhantes ao que estavam vivendo com o coronavírus. As aulas remotas contavam com baixa interação dos estudantes, mas durante a prática com MEM o contato entre estudantes e professores aumentou de forma bastante produtiva.

Assim, os grupos foram encaminhados para a pesquisa exploratória, que possibilitou aos estudantes conhecer o contexto histórico do surgimento das doenças e os principais momentos de surtos epidemiológicos, além de informações sobre causas, sintomas,

[4] "*WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet" (*WHATSAPP*, 2021).

tratamentos, meios de disseminação, e informações numéricas sobre quantidades de infectados e mortos.

Sobre os surtos mais recentes, os grupos conseguiram encontrar informações em boletins epidemiológicos, quando disponíveis na internet. Para a maioria dos estudantes foi o primeiro contato com esse tipo de fonte de informação, por isso vários grupos mostraram dificuldade em encontrar e selecionar dados. Algumas doenças antigas não tinham informações tão acessíveis, com isso veio a discussão sobre fontes confiáveis e alguns grupos conseguiram dados em trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado. Observamos que alguns grupos tinham mais interesse em informações biológicas e médicas sobre as doenças, outros sobre acontecimentos históricos da época e outros sobre aspectos quantitativos das epidemias.

Com isso, percebemos a riqueza da etapa de pesquisa para o desenvolvimento de autonomia dos estudantes, além da reflexão sobre fontes confiáveis de dados que fomentou a criticidade dos sujeitos pesquisadores.

A partir da pesquisa, vários foram os problemas que despertaram interesse investigativo, situações que envolviam aspectos matemáticos, históricos, biológicos, sociais e outros.

Dentre os problemas levantados o principal e mais comum entre os grupos foi a busca por prever a quantidade de infectados ou mortos ao longo de um período a partir de informações iniciais. Mesmo quando estavam investigando doenças mais antigas, essa foi uma questão que despertou curiosidade nos grupos. Entendemos que por fazer parte da disciplina de matemática, os estudantes tendem a buscar trazer informações numéricas ou que necessitem de ferramentas matemáticas para apresentar como resultado do trabalho.

Assim, seguimos para a etapa da resolução dos problemas. Essa etapa necessitou de maior auxílio dos professores, o que se deu em sua maior parte fora do horário de aula, em dúvidas enviadas por mensagens ou e-mail.

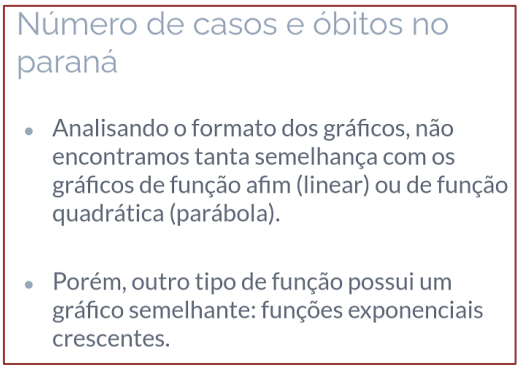
Com o interesse pela busca de prever dados ao longo do tempo, os estudantes identificaram a possibilidade de ajustar uma função aos pontos obtidos no levantamento de dados e assim surgiram propostas de como encontrar essas funções, sendo que, o que apareceu com grande ênfase foi a obtenção de uma função afim a partir de dois pontos.

Por estarem no primeiro ano do Ensino Médio, os estudantes tinham estudado diferentes tipos de funções recentemente, já tinham estudado especialmente função afim e quadrática, sendo que as primeiras tentativas foram de ajustes em algum desses tipos de funções, algo que não gerou resultados satisfatórios.

Nesse momento foi necessária uma intervenção dos professores para discutir dois assuntos: a diferença entre interpolação e regressão, com o intuito de tranquilizá-los quanto a questão de a função encontrada não passar exatamente sobre os pontos obtidos pelos dados; e função exponencial, mostrando que os gráficos exponencias possuíam mais semelhança com a grande maioria dos dados coletados.

A figura 1 mostra um dos slides da apresentação de uma estudante que trabalhou com a covid-19, a qual efetuou tentativas com os três tipos de funções.

Figura 1 – Slides de trabalho sobre covid-19



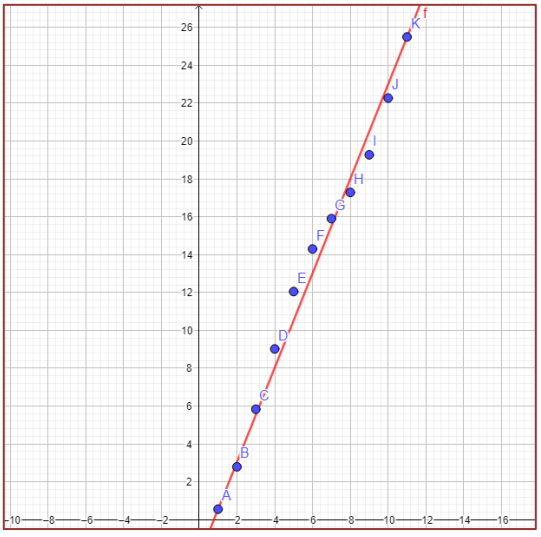
Fonte: Estudantes orientados pelos Autores, 2021.

Com as discussões sobre função exponencial, o problema que assombrou praticamente todos os grupos que foi: "Qual base usar?"

Inicialmente a base 2 foi considerada por vários, talvez por ser a mais utilizada em exemplos, mas a partir das pesquisas dos estudantes surgiu o questionamento sobre o número "e", gerando nova intervenção dos docentes para discutir o número "e", que apesar de em sua definição abordar o conceito de limite ao infinito, foi trabalhado como uma constante irracional relacionada com várias aplicações na natureza.

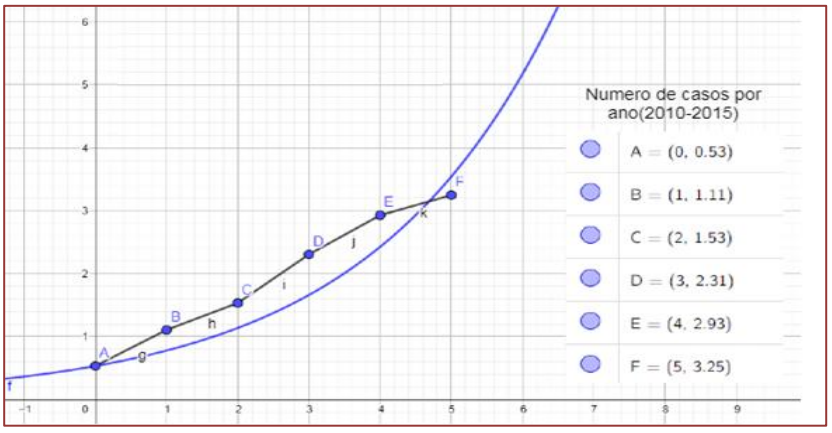
A questão da base da função exponencial não parou por aí, mesmo conhecendo o número "e" a maioria dos estudantes se sentiu mais à vontade por busca de padrões como por exemplo, a quantidade de casos dobra ou triplica a cada período. Com isso surgiram diversas possibilidades de ajuste de função exponencial e com o auxílio do software GeoGebra online os estudantes puderam comparar suas projeções com o conjunto de pontos, escolhendo a que visualmente melhor se adequava ao seu conjunto. As figuras 2 e 3 mostram tentativas de ajustes de curvas, tanto linear quanto exponencial feitas pelos estudantes com o auxílio do GeoGebra.

Figura 2 – Ajuste de curva com função linear



Fonte: Estudantes orientados pelos Autores, 2021.

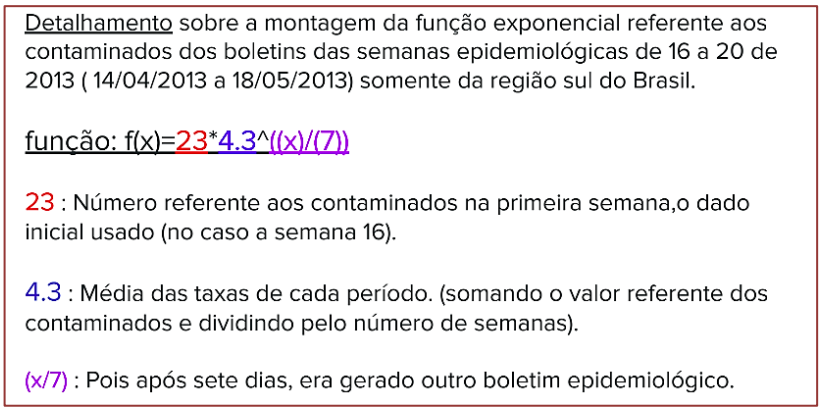
Figura 3 – Ajuste de curva com função exponencial



Fonte: Estudantes orientados pelos Autores, 2021.

A busca por um melhor ajuste, mesmo que visualmente, fez com os estudantes buscassem maneiras de obter boas curvas, utilizando de médias, tanto na obtenção da base, nesse caso fixando um período, quanto no período, fixando então a base. A figura 4 mostra um trecho da apresentação de um estudante que optou por uma base obtida pela média das taxas de crescimentos obtidas no período em que tinha acesso aos boletins epidemiológicos, nesse caso o estudante trabalhou com a influenza.

Figura 4 – Slides de trabalho sobre Influenza


Detalhamento sobre a montagem da função exponencial referente aos contaminados dos boletins das semanas epidemiológicas de 16 a 20 de 2013 (14/04/2013 a 18/05/2013) somente da região sul do Brasil.

função: f(x)=23*4.3^((x)/(7))

23 : Número referente aos contaminados na primeira semana,o dado inicial usado (no caso a semana 16).

4.3 : Média das taxas de cada período. (somando o valor referente dos contaminados e dividindo pelo número de semanas).

(x/7) : Pois após sete dias, era gerado outro boletim epidemiológico.

Fonte: Estudantes orientados pelos Autores, 2021.

O uso da média em alguns casos possibilitou aos professores um momento de discussão sobre as ideias de regressão por mínimos quadrados ordinários, amplamente utilizado para regressão, tanto linear quanto não linear, na estatística.

Cabe ressaltar que, juntamente com os estudantes do ensino médio técnico, foi encaminhada a proposta de modelagem com dois estudantes do curso superior de Licenciatura em Química, os quais já cursaram as disciplinas de Cálculo I e Cálculo II e utilizaram Equações Diferenciais Ordinárias para obter previsões do comportamento da pandemia da covid-19 no município, os resultados foram apresentados no mesmo evento

com os estudantes do médio, mostrando a possibilidade da modelagem com diferentes níveis de ferramentas matemáticas.

As apresentações dos estudantes no evento foi um momento muito importante para explicitar os caminhos utilizados na resolução dos problemas e principalmente para suscitar a reflexão crítica sobre os resultados encontrados.

6. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

As práticas de MEM mostraram alinhamentos com o pensamento complexo de Morin (2000), o que evidencia aspectos da nova racionalidade presentes nesse tipo de atividade.

Para subsidiar nossas reflexões, trazemos alguns depoimentos que nos permitiram observar as percepções dos estudantes sobre o tema ou sobre a atividade, além de evidenciar aspectos dos princípios do pensamento complexo.

A estudante A1 relata que "[...] na questão do covid, o que me chamou muita atenção foi que naquele monte de números. Durante a pesquisa a gente não tem noção do quanto aquilo representa, o que são um milhão de casos, um milhão é muita coisa, o quanto pesa esses números." Essa afirmação revela uma percepção sobre a noção numérica e o significado dessa quantidade, pois na sequência ela ainda comenta que não são apenas números, mas pessoas.

Essa afirmação mostra a percepção de um conhecimento pertinente, pela significação que esses valores numéricos ganham no contexto do tema trabalhado. Além disso, a estudante consegue associar esses números ao que representam nesse contexto, que são as vidas, as pessoas que acabam infectadas e até morrendo durante uma pandemia. A fala mostra um criticidade e uma consciência sobre o complexo problema global da pandemia.

Segundo Morin (2000, p. 5) "o pensamento complexo nos abre o caminho para compreender melhor os problemas humanos", o que conseguimos perceber nessa atividade, ao analisar uma situação real sobre as diferentes dimensões: matemática, histórica, biológica e social.

O estudante A2 disse: "[...] achei interessante o quão rápido foi a disseminação da peste negra, que a gente sempre ouvia falar que foi muito grande, mas não entendia muito bem a proporção e a rapidez que ela se disseminou." Essa fala demostra uma ressignificação de um fato histórico já conhecido, o que foi possibilitado por uma melhor compreensão matemática e pela relação com os acontecimentos da atualidade.

Ao estudar uma situação local, tal como a Peste Negra, diante de uma outra situação que era local e global como a covid-19, em diálogo com outras epidemias, a estudante conseguiu compreender a dimensão e a gravidade dessas doenças. Nesse aspecto, fica evidente a conexão entre o global e o local, entre o todo e as partes nesse complexo problema das doenças epidêmicas. Diante disso, percebemos na atividade o princípio sistêmico ou organizacional apontado por Morin (2000, p. 15), que "liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo".

Ao perceber os muitos fatores da disseminação das doenças, percebemos a compreensão do princípio dialógico, tal como afirma Morin (2000, p. 16) considerando que "sob as formas mais diversas, a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização, através de inumeráveis inter-retroações, estão constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano).

Para o estudante A3 "[...] foi interessante a parte da vacinação, já conseguimos vacinar cem milhões de pessoas em um ano." Essa fala veio articulada com uma reflexão sobre a importância e a necessidade da vacinação, pois foi dita antes de iniciarmos a vacinação para a covid-19 com informações sobre experiências anteriores do Brasil com vacinas e combate de epidemias.

As discussões sobre a vacinação foram expressivas durante a pandemia de covid-19, opiniões divergentes sobre segurança e eficácia destacaram embates culturais sociedade. Nesse aspecto, destacamos o princípio o princípio de auto-eco-organização, que "vale evidentemente de maneira específica para os humanos, que desenvolvem a sua autonomia na dependência da cultura, e para as sociedades que dependem do meio geoecológico" (MORIN, 2000, p.16).

Ao longo da prática foi possível perceber outros princípios do pensamento complexo de Morin (2000, p.15), por exemplo o princípio hologramático, "no qual cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto representado." Para obter dados sobre a covid-19 alguns grupos recorreram a informações de um município ou estado, mas ao comparar com dados nacionais ou mundiais foi possível perceber os mesmos comportamentos, ficando evidente "o aparente paradoxo dos Sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte" (MORIN, 2000, p.15).

Também evidenciamos o princípio do anel retroativo, que "rompe com o princípio de causalidade linear" (MORIN, 2000, p.16), nas interações entre os estudantes e entre estes com os professores. Segundo o autor, "o anel de retroação (ou feedback) possibilita, na sua forma negativa, reduzir o desvio e, assim, estabilizar um sistema. Na sua forma mais positiva, o feedback é um mecanismo amplificador." (MORIN, 2000, p.16). Ao longo da atividade, em vários momentos os professores passavam orientações ou davam feedbacks sobre o desenvolvimento do trabalho, tal como relatamos sobre a definição das bases da função, por exemplo. Essas orientações ajudavam a reduzir desvios, apontando para soluções mais interessantes ou adequadas matematicamente, assim como amplificavam pensamentos e raciocínios importantes para a sequência da atividade.

Outro princípio que vale destacar é o princípio da reintrodução daquele que conhece em todo conhecimento" (MORIN, 2000, p.18). Segundo Morin (2000, p.18) é esse princípio que integra o sujeito ao conhecimento produzido, evidenciando que "todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado tempo". Ao longo da atividade, discutindo diferentes epidemias e os modos de lidar com elas em cada tempo, os estudantes puderam perceber os conhecimentos disponíveis para cada sociedade em cada momento histórico. Além disso, ao apresentar seus modelos matemáticos, os estudantes se percebiam como produtores daquele conhecimento, situados nos seus saberes, na sua cultura e no seu tempo histórico.

No aspecto matemático, com o desenvolvimento desse trabalho, os estudantes puderam dar significado aos conceitos de funções, tipos de funções, modelagem de funções e aplicações de funções, em especial das funções exponenciais. Além disso, retomaram conceitos de noções numéricas em aspectos quantitativos e qualitativos. Segundo Morin (2000, p. 12), "o conhecimento deve certamente utilizar a abstração, mas procurando construir-se em referência a um contexto", tal como percebemos nas práticas relatadas.

De maneira interdisciplinar os estudantes também exploraram aspectos históricos, sociais e biológicos. Corroborando com as ideias de Morin, de que "compreensão de dados particulares exige a ativação da inteligência geral e a mobilização dos conhecimentos de

conjunto" (MORIN, 2000, p.12). Assim, os conteúdos trabalhados foram significativos e com isso despertaram interesse em desenvolver o trabalho.

O relato das estagiárias que contribuíram no projeto reforçou nossa percepção sobre a maior participação dos estudantes, com maior interação e disponibilidade para aprender, uma vez que a maioria dos grupos demostrou dificuldades em encontrar uma função para representar a situação desejada.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar com MEM e trazer o pensamento complexo para as práticas escolares temos como preocupação "formar cidadãos críticos, pensantes e socialmente atuantes, que não promovam ações mutilantes" (ZONTINI; BURAK, 2021, p.129). Assim, no contexto de pandemia vivido no momento do desenvolvimento das práticas, a escolha desse tema ganha especial relevância por fomentar a reflexão crítica e pela articulação com outras epidemias em diferentes momentos históricos.

Segundo Morin (2007, p. 21), "o conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas". Nesse sentido, percebemos que as atividades com MEM mobilizaram conhecimentos matemáticos em um contexto real, com aplicações diretas e possibilidades de atuação social. Percebemos aqui a construção de conhecimentos pertinentes, situados no contexto e que contribuíram para um olhar crítico sobre uma situação global, com perceptíveis efeitos locais.

Com essa atividade, os estudantes puderam perceber a importância dos modelos matemáticos para fazer previsões e tomar decisões, como por exemplo: o momento de fechar escolas e outros locais públicos para amenizar os efeitos da pandemia, a importância da vacinação para conter a doença, a necessidade do isolamento social que também foi uma medida sanitária em outras epidemias, a importância da higienização e do uso de máscaras quando necessário sair, para conter o aumento do número de casos e dar tempo para o sistema de saúde atender os contaminados e assim por diante.

Precisamos preparar nossos jovens para os problemas da atualidade e um dos problemas evidenciados pela pandemia é a necessidade de regenerar a humanidade dos sujeitos, de construir coletivamente um sentimento de preocupação e cuidado com o outro, independente das diferenças. De acordo com Morin (2007, p.27) "[...] só um modo de pensar empenhado em ligar e solidarizar conhecimentos separados ou desmembrados é capaz de prolongar-se numa ética de dependência e solidariedade entre os seres humanos". Observamos ao longo do trabalho essa conscientização, essa percepção sobre a influência da ação individual e suas consequências para o coletivo.

Assim, conseguimos observar indícios dessa nova racionalidade, ligada à complexidade, emergindo das práticas com MEM. Dessa forma, acreditamos que as práticas com MEM contribuem com a formação humana dos nossos estudantes, além dos aspectos matemáticos e interdisciplinares evidenciados nessa atividade.

O formato remoto impôs mudanças no modo de conduzir uma prática com MEM, principalmente pela impossibilidade de contato direto entre as pessoas. Mesmo assim, destacamos a importância de ter conduzido essa prática, pelo aumento da motivação e do interesse dos estudantes.

REFERÊNCIAS

[1] BIEMBENGUT, M. S. 30 Anos de Modelagem Matemática na Educação Brasileira: das propostas primeiras às propostas atuais. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia,** v.2, n.2, p.7-32, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37939/28967> Acesso em: jan. de 2020.

[2] BURAK, D. **Modelagem Matemática**: ações e interações no processo de ensino-aprendizagem. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252996 Acesso em: 21 abr. 2021.

[3] BURAK, D. Modelagem Matemática e a Sala de Aula. In: I EPMEM -Encontro Paranaense da Modelagem Na Educação Matemática - **Anais do I EPMEM**, Londrina: 2004. p. 1-10.

[4] BURAK, D. Modelagem Matemática: experiências vividas. **Anacleta**. Guarapuava, Paraná. v.6 n°2, p. 33-48, jul/dez. 2005. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2671/2141> Acesso em: jan. de 2020.

[5] BURAK, D.; KLÜBER, T. E. Educação Matemática: contribuições para a compreensão de sua natureza. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 10, p. 93-106, jul./dez. 2008.

[6] BURAK, D.; KLÜBER, T. E. Considerações sobre a modelagem matemática em uma perspectiva de Educação Matemática. **Margens** (UFPA), v. 6, p. 33-50, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2745/2870 Acesso em 21 abr. 2021.

[7] BURAK, D.; ZONTINI, L. R. S. Práticas com modelagem na formação do professor da Educação Básica: a busca por uma nova racionalidade**. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014239, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: março de 2020.

[8] DUARTE, M. S. et al. Perspectivas para além da racionalidade técnica na formação de professores das ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS, 7. 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/novo_07.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

[9] GARNICA, A. V. Marafioti. Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 35- 48, 2001. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001_art_02.pdf Acesso em dezembro de 2021.

[10] GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE Artigos**. Mai./Jun. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em dezembro de 2021.

[11] Google Classroom. In: **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

[12] Google MEET. In: **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet>. Acesso em: 14 de julho de 2021

[13] GOUDARD TAVARES, M. T.; DE SOUSA LISBOA, A. K. A pedagogia do vírus: o que é possível aprender com a Covid-19?. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-8, 2 abr. 2021. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15799/209209214132 Acesso em 22 abr. 2021.

[14] LOLI, A. C.; MARTINS, M. A.; BURAK, D. A Modelagem Matemática na promoção do letramento estatístico no Ensino Médio. **VIDYA,** v. 43, n. 1, p. 99-112, jan./jun., 2023 - Santa Maria, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/4322/3126 Acesso em 15 jun. 2023.

[15] MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-isbn_final.pdf Acesso em 28 de mar. de 2021.

[16] MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da S. (Orgs.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: Sulina,

Edipucrs, 2000. p. 19-42. Disponível em: http://www.rogerioa.com/resources/Cult1/necessidade.pdf Acesso em 20 de mar. de 2021.

[17] MORIN, E. **Educação e complexidade**: os saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.

[18] REIS, J. S. dos. Modelagem Matemática e o ensino remoto no contexto da pandemia. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 987–1001, 2021. DOI: 10.30938/bocehm.v8i23.4864. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4864. Acesso em: 13 jul. 2021.

[19] ZONTINI, L. R. S. **Modelagem Matemática na Sala de Apoio à Aprendizagem: o olhar dos professores em formação.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR: 2019.

[20] ZONTINI, L. R. S.; BURAK, D. Modelagem Matemática na Educação Matemática á luz da Epistemologia da Complexidade. PEREIRA, A. L.; BRÍGIDO, E.; GABRIEL, F. A.; MARTINEZ, F. W. M. M. [Orgs.] **Ágora**: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

[21] whatsapp. In: **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

Capítulo 13

Identidade e o ensino da lingua inglesa: reflexões, relações e inter-relações

Sylvia Cristina de Azevedo Vitti

Resumo: A língua inglesa é hoje o idioma mais utilizado na comunicação e interação entre povos diversos do globo, sendo ferramenta necessária e essencial para tal interação. O inglês também constitui-se como o idioma estrangeiro mais ensinado nas escolas ao redor do mundo, o que desperta em alguns o temor de que isso possa vir a ameaçar valores culturais e linguísticos locais. Entretanto, este idioma, tido como global, além de propiciar a comunicação entre falantes de línguas diversas, ainda impulsiona a evolução pessoal e profissional daqueles que o dominam. Desta forma, o idioma figura como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro, com vistas a preparar melhor os estudantes para sua inserção no atual contexto globalizado e, também, propiciar a eles novas formas de pensar e refletir sobre o mundo. Seu aprendizado favorece a melhoria das habilidades comunicativas dos aprendizes, tornando-as mais eficazes, e, também, o pertencimento do falante a um grupo maior, uma vez que favorece uma participação mais ativa nas relações mundiais. O ensino da língua inglesa torna-se elemento constitutivo da identidade dos alunos como membros de uma comunidade global, pois que eles desenvolvem sua identidade por meio de interações sociais e da linguagem. A identidade humana encontra-se em constante formação e transformação, sendo que o ensino de língua inglesa contribui e propicia novas possibilidades de identificações, uma vez que coloca os alunos em contato com valores e crenças diferentes, possibilitando novos modos de se entender o mundo.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre como as aulas de língua inglesa auxiliam no processo de formação e transformação da identidade dos alunos e sobre a importância do papel do docente nesse processo.

Atualmente, a língua inglesa é a mais utilizada para a comunicação e a interação entre os diferentes povos do mundo. Ela é o idioma estrangeiro mais ensinado em escolas ao redor do mundo, sendo seu aprendizado extremamente necessário em tempos de globalização, promovendo não somente o acesso mais fácil ao mundo dos estudos, viagens e negócios, mas também constituindo-se em uma ferramenta valiosa e necessária de interação entre falantes de diversas partes do planeta que utilizam tal idioma como língua internacional ou global. Com relação ao mercado de trabalho seu aprendizado se faz cada vez mais imprescindível, uma vez que o inglês é um facilitador para o acesso a melhores vagas de emprego e para a evolução profissional e pessoal (VIITI, 2016).

Sabemos, entretanto, que a hegemonia da língua inglesa, que se manifesta em nosso meio de diversas formas, é reflexo da força econômica dos países onde esse idioma é originalmente falado, principalmente Inglaterra e Estados Unidos. Apesar do mesmo ainda carregar a marca do imperialismo, que culminou com sua disseminação massiva pelo mundo, e embora seu ensino possa ainda ser visto por alguns como uma ameaça aos valores culturais e linguísticos locais, o inglês tem sido definido como língua internacional, uma vez que seu aprendizado visa propiciar a interação dos aprendizes não somente com falantes nativos, mas também com falantes de diversas outras línguas maternas. Desta forma, a importância de seu aprendizado não pode ser ignorada, sendo que hoje podemos considerá-lo um recurso essencial de comunicação utilizado por diversos povos, desconsiderando-se as diferenças nacionais entre eles (VIITI, 2016).

O inglês, visto dessa forma, mescla-se ao idioma local, no nosso caso o português, e deixa de ser a língua deste ou daquele povo, passando a ser uma língua mundial. O uso cada vez mais intenso do inglês afeta as línguas ao redor do mundo, sendo o próprio inglês também influenciado, derivando daí uma língua que une o local e o global, privilegiando a construção de novas identidades (GRADDOL, 1997, p. 17 *apud* KALVA & FERREIRA, 2011).

Propomo-nos a fazer aqui uma reflexão sobre questões relacionadas à identidade e ao aprendizado da língua inglesa através da leitura de alguns autores e de nossa experiência na docência do inglês. Ser reflexivo é papel de todo professor que deseje pensar sobre suas ações e práticas. No caso do professor de inglês, ensinar ao aluno a importância do respeito às diversas culturas e valores, inclusive a sua, é prepará-lo para que exerça melhor seu papel de cidadão e valorize sua própria identidade, assim como a dos outros.

2. LÍNGUA E IDENTIDADE

O homem é considerado um ser complexo, que se distingue dos demais animais por ser um ser social e cultural. Ele é sujeito de transformação do mundo que o cerca, além de produzir manifestações culturais. Dentre estas, destaca-se a sua criação linguística e a sua capacidade de expressar-se pela linguagem. O homem como sujeito da cultura, que tem acesso ao universo simbólico, é constituído pela linguagem. Esta faz parte de sua concepção e é considerada produto cultural coletivo da vida humana (LEONTIEV, 1978).

A linguagem consiste na capacidade humana de compreender e utilizar um sistema de sinais convencionais e símbolos convencionados - a língua - que permitem atos de comunicação entre os homens. A língua é criada em um contexto sócio-histórico, é viva e dinâmica e é ela que permite a transmissão dos conhecimentos e do legado cultural de um povo às suas novas gerações.

Segundo o linguista Hjelmslev,

> A linguagem é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos, sendo o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana (HJELMSLEV, 1969, p.1, *apud* CHAUÍ, 2000, p.172).

A língua preexiste ao sujeito, que já nasce inserido num grupo familiar e social. Ela permite que o indivíduo seja inserido na sociedade e na cultura, seja aceito pelo seu grupo social e desempenhe seu papel sócio-histórico, permitindo que o mesmo se constitua como sujeito, inserindo-o nos seus diversos papeis sociais e, ainda, que tenha contato com diferentes culturas, ideias, identidades e alteridades.

A linguagem é a base que sustenta a vida social dos seres humanos e medeia todas as suas relações sociais. De acordo com Chauí "A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos" (CHAUÍ, 2006, p. 155, *apud* COELHO & MESQUITA, 2013, p. 26).

Graças à linguagem podemos emitir e ouvir sons, escrever e registrar fatos e pensamentos, experimentar e atribuir significados e sentidos aos acontecimentos e compreender emoções, desejos e ideias. É através dela que expressamos nossos pensamentos e trocamos ideias com os outros, enriquecendo nossa vida mental e intelectual (COELHO & MESQUITA, 2013).

> A língua envolve todas as ações e pensamentos humanos e possibilita ao indivíduo exercer influências ou ser influenciado pelo outro, desempenhar seu papel social na sociedade, relacionar-se com os demais, participar na construção de conhecimentos e da cultura, enfim, permite-lhe constituir-se como ser social, político e ideológico (COELHO & MESQUITA, 2013, p. 26).

A língua, por ser fruto da atividade social do ser humano, apresenta-se carregada de aspectos culturais, sendo por estes também influenciada. Segundo Santana (2012), a língua é elemento constituinte das expressões culturais de um povo, permitindo a este expressar sua visão de mundo.

O ensino de língua inglesa como língua estrangeira está carregado de grande teor cultural, uma vez que, através de um novo idioma, adquirimos conhecimentos referentes a uma nova realidade cultural. Saber como outro povo se comporta, age ou se posiciona socialmente, faz parte do aprendizado de uma língua estrangeira. Isto não significa que uma cultura seja superior ou inferior à outra, mas apenas mostra que povos que habitam diferentes regiões do planeta possuem comportamentos e costumes diversos.

A cultura faz parte da formação do cidadão e trabalhar com a cultura em sala de aula implica em lidar com a identidade dos alunos. Estes já possuem a sua, constituída dos aspectos culturais associados a sua língua materna, baseados na história, cultura e tradições de seu povo. Entretanto, a identidade humana, aqui no caso, dos alunos, não é algo fixo, uma vez que o ser humano está em constante transformação.

A questão da identidade tem sido objeto de estudo por parte de muitos autores. Ciampa (1994), psicólogo social brasileiro, em sua obra fala do "homem em movimento", pois para ele a identidade pode ser compreendida como um processo cujo movimento é o aspecto central. Por isso, enquanto processo, a identidade vai sendo construída ao longo da vida.

Segundo o autor acima, "Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação" (CIAMPA, 1994, p.74).

De acordo com Ciampa (1004), a identidade é constituída por uma multiplicidade de papéis. Durante a sua vida, o sujeito vive diferentes papéis sociais, que lhe são impostos desde o seu nascimento e assumidos pelo mesmo na medida em que se comporta de acordo com a expectativa da sociedade. Desse modo, a identidade é composta por "diferentes personagens", ou seja, é um "universo de personagens" já existentes e de outros ainda possíveis, mas configurando uma "totalidade", que se apresenta passível de constante transformação, dentro da qual podem coexistir elementos contraditórios. O homem é um ser ativo, que se apropria da realidade social e que atribui sentido às significações pessoais, que cria o mundo e cria sentido para o mundo em que vive. Ele pode traçar caminhos, mudar sua rota, alterar sua predestinação pelas ações que realiza junto com outros homens; por isso, ele deve ser visto como "fazendo-se", em constante "transformação", e não como "feito" e "acabado" (LAURENTI & BARROS, 2000). Assim, as identidades são construções plásticas, móveis, fluidas e dinâmicas.

Hall (2000), renomado culturalista contemporâneo, em suas reflexões sobre a identidade, aborda a questão de como o sujeito humano era pensado como um ser centrado, possuindo sua identidade supostamente fixa na Idade Moderna. O autor nos mostra como esse sujeito está sendo descentrado e tendo sua definição mais sociológica e interativa na modernidade tardia ou pós-modernidade.

Segundo Hall:

> Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações também estão abalando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito (HALL, 2006, p. 1).

A ideia de identidade unificada dá lugar a uma identidade agora descentrada. As bases do sujeito, antes tomadas como definitivamente estabelecidas, passam a se evidenciar sujeitas a mudanças. Emergiu daí uma concepção mais social do sujeito, adotando-se uma visão de que os indivíduos se formam subjetivamente através de sua participação em relações sociais. A identidade, portanto, é algo em constante formação e transformação,

permanecendo sempre incompleta. Em seu artigo "Quem precisa da Identidade?" Hall (2000) apresenta a crítica a respeito da ideia de uma identidade integral, originária e unificada, construída a partir de identificações realizadas ao longo da vida. Para ele, na linguagem do senso comum, a identificação se constrói a partir do reconhecimento de algo em comum, ou de características compartilhadas com outros grupos e pessoas ou, ainda, a partir de um mesmo ideal. Em contraste a esta definição naturalista, Hall nos mostra a definição da abordagem discursiva, que considera a identidade um processo nunca completado e, desta forma, ela não é nunca determinada, uma vez que se pode sempre sustentá-la ou abandoná-la. Há sempre uma falta, mas não uma completude.

Outro aspecto da questão da identidade discutido por Hall (2006) relaciona-se ao caráter de mudança que ocorre na modernidade tardia decorrente do processo de globalização e seu impacto sobre a identidade cultural.

3. O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E O IDIOMA INGLÊS

O termo globalização vem sendo empregado de forma crescente e vem se popularizando desde a década de 1980 e, especialmente, durante a década de 1990. A globalização é tida como um processo dinâmico, que envolve intensas transformações de ordem econômica, social, cultural e política, visíveis desde o final do século XX. Tal processo foi desencadeado pelos sucessivos avanços da tecnologia, principalmente na área de comunicação e transportes, que tendem a deixar o mundo cada vez mais interligado e proporcionam uma maior integração entre as diferentes regiões do globo.

As sociedades modernas, conforme afirma Hall (2006), são sociedades nas quais mudanças ocorrem de forma rápida, constante e permanente. Giddens (1990, *apud* HALL, 2006), menciona particularmente o ritmo e o alcance da mudança que atinge a modernidade, uma vez que áreas distintas do planeta interconectam-se mutuamente e grandes transformações sociais atingem o globo.

Podemos dizer, então, que o mundo contemporâneo é um mundo globalizado que utiliza como idioma de comunicação preferencialmente o inglês. Esta língua tem sido a mais utilizada há décadas para a comunicação e intercâmbio internacional nas mais variadas esferas. Ela representa uma importante ferramenta de comunicação entre pessoas dos mais diferentes povos e culturas dentro do contexto globalizado. Este idioma, considerado por muitos como língua global é utilizado hoje como uma ferramenta de inserção na sociedade globalizada.

Segundo Santos (1997), globalização é um termo de difícil definição. Este autor privilegia uma definição mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais, que remetem a diferentes conjuntos de relações sociais, que, por sua vez, originam diversos fenômenos de globalização. As relações aqui envolvidas geram conflitos, vencedores e vencidos. Através desse processo observamos a influência de uma condição ou entidade que se estende pelo globo. Para Santos, o termo globalização representa o discurso científico hegemônico que tende a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores. Ele menciona que a globalização pressupõe a localização, segundo a qual não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local. Como exemplo, temos a propagação da língua inglesa como língua franca que, ao se expandir ao redor do globo, implica na localização de outras línguas potencialmente globais.

O processo social pelo qual os fenômenos se difundem pelo globo está sujeito a relações de poder, sendo que a classe capitalista, aqui em nosso caso representada pelos países

falantes de língua inglesa e economicamente dominantes, controla a difusão dos fenômenos de globalização a seu favor.

A globalização intensifica as misturas e pulveriza as identidades. Identidades locais fixas desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis que se alteram rapidamente. Isto, porém, não implica o abandono da referência identitária, apenas implica em uma reconfiguração (ROLNIK, 1997).

Para Hall:

> Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (HALL, 2006, p. 19).

Desta forma, retomamos a ideia de Hall, que afirma que as identidades não são nunca unificadas, mas estão cada vez mais fragmentadas, não sendo singulares, mas sim construídas nos discursos e práticas, sendo constante seu processo de mudança e transformação.

A língua, segundo Silva (2000), é um dos elementos centrais no processo de formação da identidade nacional de um povo, que juntamente com os símbolos de uma nação, tendem a fixar uma identidade. Através do aprendizado de uma língua estrangeira, ou principalmente quando viajamos e nos inserimos temporariamente em outro contexto cultural, podemos sentir a instabilidade de nossa identidade. Por sua vez, Santana (2012) salienta que a língua é fator de expressão e união de um povo, sendo ela uma atividade primordialmente social. Ela é produto cultural de um povo e é fator determinante de sua identidade. A língua, por representar o mundo onde vivemos, permitindo a manifestação e interação social é elemento essencial na formação da identidade de cada indivíduo e de cada povo.

4. IDENTIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A identidade não é algo de fácil definição, embora à primeira vista esta palavra possa nos parecer autossuficiente, esclarece-nos Silva (2000). Segundo este autor, a identidade pode ser definida, a princípio, como aquilo que se é. Já a diferença, seria aquilo que não se é. Porém, ele aponta a estreita dependência que existe entre identidade e diferença. A partir daí, tecemos a concepção de que somos brasileiros e falantes da língua portuguesa em contraposição àquilo que não somos - falantes nativos da língua inglesa.

Silva (2000) afirma que tanto a identidade quanto a diferença são produzidas, sendo fruto das relações culturais e sociais. A identidade brasileira seria, então, o resultado da criação de variados atos linguísticos que definem nossa identidade como sendo diferente das demais. Portanto, identidade e diferença são o resultado de um processo de produção do discurso e estão sujeitas a relações de poder. Para Hall (2006), as identidades são construídas dentro do discurso e são produzidas em locais históricos e institucionais,

emergindo do jogo de modalidades específicas de poder, sendo mais produto da marcação da diferença e da exclusão do que de uma unidade naturalmente constituída.

De acordo com Silva (2000), quando afirmamos nossa identidade e nossa diferença, as operações de incluir e excluir estão presentes, uma vez que dizer o que se é implica também em dizer o que não se é. Daí decorrem as declarações pertencer e não pertencer, ligando a identidade à separação entre nós e eles. Observa-se que o processo de classificação faz parte da vida social, sendo que a sociedade produz e usa as classificações para ordenar o mundo social. Estas classificações são formadas a partir do ponto de vista da identidade.

A identidade social caracteriza-se por ser instável, estando continuamente em processo de criação e transformação. É através das interações sociais que formamos nossa identidade e é através da linguagem que nos relacionamos com o mundo. A partir da experiência cultural que o aluno de língua estrangeira vivencia, seja em sala de aula, seja viajando para o local onde este idioma é falado, ele desenvolve sua própria identidade.

Falamos anteriormente que a identidade é algo em constante formação e transformação, sendo que o fenômeno da globalização propicia novas possibilidades de identificações, favorecendo essa transformação. O ensino de língua inglesa contribui para isso, uma vez que coloca o aluno em contato com novos valores e crenças, fazendo-o interagir com estes e possibilitando novos modos de se entender o mundo. Podemos dizer que a língua estrangeira nos serve como instrumento de inserção na cultura do outro e como um modo de analisarmos a nossa própria cultura. Desta forma, através de uma experiência cultural, ela também nos serve como elemento para construirmos nossa identidade, de forma a favorecer nosso papel social como cidadãos. Nesta perspectiva, o ensino de um novo idioma proporciona inter-relações que serão responsáveis pela formação de novas identificações, assim como pela modificação daquelas que os alunos já possuem, fazendo-os se apropriarem de uma nova identidade. Não se pode afirmar que quando nos apropriamos de uma identidade deixamos de possuir a que tínhamos antes (HALL, 1999, *apud* KALVA; FERREIRA, 2011). Podemos então entender que ocorre uma fusão de culturas e de identidades, promovida também pelo processo de globalização, que faz com que as pessoas de diversas partes do mundo precisem falar um mesmo idioma para se comunicarem e pertencerem a um mesmo grupo.

Para Gallo (2000), uma aula, de qualquer disciplina, integra o processo de formação dos alunos, não pelo discurso do professor, mas pelo seu posicionamento e relacionamento com estes, fazendo-os assumir também novas posturas. O autor também salienta que este processo não se restringe somente à sala de aula, mas ocorre continuamente no ambiente escolar, mediante as relações travadas com outras pessoas, servindo para a construção de suas personalidades.

A ampla disseminação da língua inglesa no contexto mundial e sua impressionante difusão têm sido temas de interpretações diversas. Assis-Peterson e Cox (2007) mencionam que a hegemonia da língua inglesa é explicada por alguns de uma forma ingênua, que considera esta disseminação decorrente da simplicidade gramatical, afinidade com a mídia e o marketing, com a ciência, o progresso e a modernidade, além de seu suposto caráter de neutralidade como meio de comunicação. As autoras acima também nos apresentam leituras mais críticas que tentam explicar o amplo uso da língua inglesa, como as que desconfiam do caráter de neutralidade da língua e têm consciência das origens de dominação associadas ao idioma e ao imperialismo, principalmente o americano. Outras visões críticas, ainda, são as que consideram a difusão do inglês como uma ameaça a

outras línguas e ao multilinguismo. Porém, ainda de acordo com as autoras acima, o processo de globalização, responsável por uma maior interligação entre as diversas regiões do planeta, colocando em contato falantes de diferentes idiomas e regiões, também faz com que o inglês não somente "contamine" os outros idiomas, mas também seja "contaminado" por estes. Cada falante não nativo desse idioma, agora mundializado, apropria-se da língua, ressignificando-a, utilizando-a de diferentes formas em situações comunicacionais imprevisíveis, desrritorializando, assim, a língua inglesa. Desse modo, o inglês não é uma língua homogênea, seus falantes espalhados pelas mais diversas áreas do globo e também falantes de outras línguas e participantes de outras culturas, criam as mais inúmeras variedades de inglês, recriando, desta forma, suas identidades.

Portanto, o docente tem papel importante em todo esse processo, uma vez que é ele quem cria as possibilidades relacionais em sala de aula. Um dos papeis do professor de inglês é deixar claro que não existe cultura, povo ou valores superiores uns aos outros, pois muitas vezes observamos alunos que supervalorizam a língua estrangeira e seus falantes nativos. Isto nos leva a pensar na produção social da identidade e da diferença.

O professor de inglês deve fazer o aluno compreender que não há um modelo único a seguir, que não é preciso abrir mão de sua identidade para se apropriar de uma outra. O aluno não está adquirindo a cultura alheia, mas conhecendo-a. A sala de aula torna-se um local privilegiado para a discussão dessas questões. Um novo idioma deve ser visto como um instrumento de comunicação entre os povos e não como algo que irá nos fazer negar nossa própria cultura. O professor, através de sua prática, tem condições de propiciar condições para que os alunos se vejam como agentes sociais ativos, devendo favorecer a construção de conhecimento significativo e sempre tendo em mente seu papel de formador de alunos cidadãos.

O ensino da língua inglesa contribui para a formação de sujeitos transformadores, ampliando sua visão de mundo, favorecendo a construção e transformação de suas identidades através de novas identificações e estabelecendo uma ligação entre sua comunidade e a comunidade global.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade é algo que está em constante transformação, sendo que a possibilidade de imersão em um contexto cultural diversificado, neste caso através do aprendizado de um novo idioma, contribui para esse processo. Ela é construída não somente nas relações sociais, em geral, mas também em sala de aula. Neste processo o aluno pode se autoconhecer e se posicionar diante do mundo.

Quando aprendemos uma língua estrangeira, entramos em contato com um novo jeito de falar, uma nova cultura, novos valores, crenças e identidades. Este aprendizado proporciona novas inter-relações, geradoras de novas identificações. Porém, o objetivo desse aprendizado não é fazer com que os alunos tornem-se semelhantes ao falante nativo, mas sim favorecer suas habilidades comunicativas, para que eles possam se comunicar de forma mais eficaz em sociedade, levando-se em conta a necessidade de uma comunicação mais efetiva em um ambiente globalizado. Em tal contexto, falar uma mesma língua é favorecer o pertencimento a um grupo maior, a uma sociedade global.

O professor de inglês é o agente responsável em sala de aula por estimular seus alunos no estabelecimento de pontes culturais, levando-os a ter uma postura reflexiva e questionadora. Este profissional deve deixar claro para os alunos que sua língua materna,

identidade e cultura têm o mesmo valor que a de qualquer outro povo e que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um recurso para que eles possam participar mais ativamente nas relações do mundo atual e globalizado. Os alunos devem ter sua autoestima fortalecida através de práticas que os levem a ver, compreender, analisar criticamente o mundo globalizado, seu semelhante e eles mesmos. Desta forma, as diferenças não devem ser vistas como algo negativo, mas sim como fonte de aproximação e como elementos que irão enriquecer nossa identidade.

Através do aprendizado de uma nova língua, podemos desenvolver o respeito pelas diferentes culturas e promover uma convivência mais democrática entre elas, de forma a favorecer a integração sem que a diversidade seja anulada. O aprendizado da língua inglesa também propicia um aumento no sentimento de participação dos alunos, uma vez que o aprendizado de uma língua estrangeira acaba por unir as pessoas, as quais passam a compartilhar de um sentimento de pertencimento a um grupo maior. Ao conhecermos a língua e a cultura alheias, valorizamos também o que é local, característico de nós mesmos. Através do contato com uma outra língua e identidades diferentes, passamos a valorizar e também a querermos preservar nossa própria língua e valores nacionais.

O ensino da língua inglesa, visto nessa perspectiva, nos faz ver que esse idioma não é mais a língua de um outro povo, mas sim uma língua que nos pertence também, nos remetendo a um sentimento de pertencimento global, sendo também elemento constitutivo de nossa própria identidade como membros de uma comunidade global.

REFERÊNCIAS

[1] ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliani. Inglês em tempo de globalização: para além do bem e do mal. **Revista Calidoscópio**. Unisinos – RS. v.5, n.1. p. 5-14, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio>. Acesso em 6 ago. 2014.

[2] CHAUÍ, Marilena. A Linguagem. Unidade 4, capit. 5, p. 172-190. In: **Convite à Filosofia,** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

[3] CIAMPA, Antonio da Costa. A identidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 10ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

[4] COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua Cultura e Identidade. **Revista EntreLetras**, e- (ISSN 2179-3948), Araguaína/TO, v.4, n.1, p. 24-34, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://revista.uft.edu.br/index.php/entreletras>. Acesso em: 7 mai. 2014.

[5] GALLO, Sílvio. O Sentido da Escola. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

[6] HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.**). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

[7] HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

[8] KALVA, Julia Margarida; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: Refletindo sobre a formação de professores. **Revista Travessias**. e-ISSN 1982-5935, Cascavel, v. 5, n. 1 (2011). Disponível em: < www.unioeste.br/travessias>. Acesso em: 15 mai. 2014.

[9] LAURENTI, Carolina; BARROS, Maria N. Ferrari. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista Psicologia**. Universidade Estadual de Londrina, v.2, n.1, jun.2000. Disponível em: www.uel.br/ccb/psicologia/revista/TevTov2n13.htm Acesso em 28 abr. 2014.

[10] LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

[11] ROLNIK, Suely. "Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização", In: **Cultura e subjetividade. Saberes Nômades**, org. Daniel Lins. Papirus, Campinas 1997; pp.19-24.

[12] SANTANA, Joelton Duarte de. Língua, cultura e identidade: A língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua – vidas em português. **Revista: Linha d'Água**, São Paulo, n. 25 (1), p. 47-66, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/3736 7>. Acesso em: 25 jun. 2014.

[13] SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. R**evista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, jun. 1997.

[14] SILVA Tomaz T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais, Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

[15] VITTI, Sylvia Cristina de Azevedo. **INTERCÂMBIO CULTURAL E IDENTIDADE: um estudo das repercussões da aprendizagem da Língua Inglesa no exterior na identidade de jovens graduandos**. 2016. 156 f. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana- SP, 2016.

[16] WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000).

Capítulo 14

Percepções de alunos de inglês sobre oralidade em LE e sobre identidade linguístico-cultural

Luciane Cristina Paschoal

Resumo: No processo de aprendizagem da língua inglesa, é comum que os alunos brasileiros relatem que a oralidade é a habilidade mais difícil de ser desenvolvida. A pesquisa apresentada neste artigo teve o objetivo de verificar se reflexões sobre questões de identidade interferem nas percepções dos alunos sobre oralidade em LE (inglês) e se essas reflexões podem auxiliar os alunos no desenvolvimento da oralidade em LE. Na tentativa de buscar respostas para as seguintes perguntas de pesquisa: (a) Quais eram as percepções iniciais dos alunos sobre oralidade em inglês? e (b) Em que medida reflexões sobre (re)construção da identidade influenciam a percepção sobre a oralidade em inglês? foi conduzida uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista. Os dados foram coletados por meio de observação de tarefas reflexivas, entrevistas individuais e de grupo focal gravadas em áudio. Os resultados mostram que as percepções sobre oralidade, inicialmente relacionadas com a forma e com o uso pontual do conteúdo, passaram a dar lugar a percepções relacionadas também com o desenvolvimento da competência comunicativa.

Palavras-chave:Aprendizagem de LE, prática oral, competência comuniticativa.

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) tem despertado interesse de pesquisadores na área de Linguística Aplicada e questões envolvendo oralidade tem sido o foco de pesquisas como Cunha (1997), Cavalheiro (2004), Consolo (2007), Carneiro e Carazzai (2008), Santos e Barcelos (2018), entre outros.

Apesar de várias pesquisas estudarem a influência da motivação, das inteligências múltiplas e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem (VIANA, 1990; CAMPBELL; CAMPBELL; DICKINSON, 2000; GARBUIO, 2005), poucos trabalhos, no Brasil, buscaram entender o papel da identidade linguística no processo de desenvolvimento da oralidade em LE.

Ao ministrar aulas comunicativas de inglês para alunos de nível intermediário, foi possível notar que muitos alunos apresentavam dificuldades para desenvolver a competência oral, alguns deles não praticavam a oralidade em sala de aula mesmo possuindo boas habilidades escritas. A hipótese inicial era que tal questão era influenciada por falta de conhecimento da língua inglesa. Entretanto, após a avaliação de alguns trabalhos escritos, foi possível verificar que tal dificuldade era inerente apenas à oralidade, já que apresentavam boa capacidade de redação e estruturação da língua. O problema de desenvolvimento da habilidade oral na língua-alvo também não estava relacionado com a falta de disposição para se comunicar, conforme discutido por Brown (2007). Além disso, a comunicação oral não era afetada por ansiedade ou timidez, já que nos intervalos das aulas e nas conversas informais nos corredores, quando conversavam em português, todos se comunicavam eloquentemente.

A motivação para a pesquisa aqui apresentada surgiu nesse contexto, na tentativa de entender por que não praticavam tanto a oralidade e verificar se tal fato estaria relacionado com suas percepções sobre oralidade em LE e sobre questões de identidade.

Segundo Rajagopalan (2003), devido à visão de superioridade da LE, muitos alunos sentem-se envergonhados de sua condição linguística, percebida como inferior. Devido a essa visão de "superioridade" da LE, os alunos, muitas vezes, almejam o desenvolvimento da "competência perfeita" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67) e, talvez, por esse motivo, não assumam tantos riscos durante as atividades em sala de aula, o que pode dificultar o desenvolvimento da oralidade. Isso pode estar relacionado com a ausência de uma visão crítica sobre sua identidade e, talvez por isso, não valorizam sua cultura e língua. Dessa forma, a dificuldade no desenvolvimento da oralidade poderia estar relacionada com a visão de prestígio e superioridade da LE.

Com base nos pressupostos mencionados acima, a pesquisa apresentada neste artigo teve o objetivo de verificar se reflexões sobre questões de identidade interferem nas percepções dos alunos sobre oralidade em LE (inglês) e se essas reflexões podem auxiliar os alunos no desenvolvimento da oralidade em LE. Assim, as seguintes perguntas de pesquisa nortearam esse estudo: Quais eram as percepções iniciais dos alunos sobre oralidade em LE?; e Em que medida reflexões sobre (re)construção da identidade influenciam a percepção sobre a oralidade em LE (inglês)?.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo aqui apresentado trata-se de uma pesquisa qualitativa (ERICKSON, 1986) de natureza interpretativista (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1994). Optou-se por esse

paradigma de pesquisa, pois o foco do estudo não era tecer generalizações, como geralmente ocorre no paradigma quantitativo de pesquisa, mas foi descrever as percepções dos aprendizes, percebendo-as como algo subjetivo, difícil de serem analisadas de maneira objetiva.

A pesquisa foi realizada em uma escola de idiomas do interior do estado de São Paulo, que privilegia a abordagem comunicativa para o ensino de Língua Inglesa e contou com a participação de nove alunos[1] de nível intermediário e a professora-pesquisadora (PP) que os acompanhou durante um semestre. Os alunos participantes da pesquisa tinham entre 15 e 32 anos e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Aos alunos menores, o termo foi encaminhado e assinado pelos pais e/ou responsáveis. Em relação ao tempo de estudo formal de inglês, os participantes estudaram, em média, três anos em cursos de idiomas. Considerando o Quadro Comum Europeu[2] (COUNCIL OF EUROPE, 2001), os alunos podem ser enquadrados no nível B1, ou seja, são capazes de entender os principais tópicos em assuntos familiares encontrados no contexto escolar ou de trabalho, conseguem produzir textos simples relacionados a tópicos familiares ou de interesse pessoal e são capazes de descrever experiências, sonhos e ambições, podendo expressar suas opiniões e planos.

Os principais conteúdos trabalhados durante esse estágio foram: discutir opiniões sobre mídia e internet, expressar desejos e arrependimentos, expressar opiniões sobre relacionamentos, procurar casas para alugar, reclamar sobre problemas em apartamentos alugados, falar sobre atividades domésticas, dialogar sobre feriados e costumes, discutir opiniões sobre linguagem corporal. Os tópicos mencionados foram trabalhados em uma perspectiva intercultural, o possibilitou uma discussão sobre aspectos culturais de vários países.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista individual (EI) gravada em áudio, entrevistas de grupo focal (GF) gravadas em áudio, observações das tarefas reflexivas (TR) gravadas em áudio, diários de aulas (DA) da professora-pesquisadora.

Inicialmente foi realizada uma entrevista individual semiestruturada gravada em áudio que teve como objetivo traçar o perfil inicial dos alunos e identificar as percepções iniciais sobre oralidade. Algumas perguntas foram extraídas de um estudo realizado por Jenkins (2005) que analisou o papel da identidade de professores no ensino de pronúncia de língua inglesa.

Foram realizadas duas entrevistas de grupo focal, ambas semiestruturadas, gravadas em áudio e realizadas em português. A primeira entrevista de grupo focal teve como objetivo verificar como os alunos analisavam inicialmente sua identidade. Para Norton (2000), o termo identidade é utilizado para definir como uma pessoa entende sua relação com o mundo e como essa relação é construída através do tempo e espaço. Dessa forma, as entrevistas de grupo focal tiveram como objetivo verificar como os alunos entendiam sua relação com o mundo e como ela é construída.

A outra entrevista de grupo focal consistiu na última etapa da coleta de dados e foi realizada após o término do semestre. Essa entrevista teve como objetivo analisar o perfil

[1] Os nomes dos alunos são fictícios e foram por eles escolhidos durante a primeira entrevista individual. Essa alteração foi feita visando manter em sigilo a identidade dos participantes.

[2] Entendemos que os alunos aprendem de maneiras diferentes e que muitas vezes nem todos estão exatamente no mesmo nível. Entretanto, utilizamos o Quadro Comum Europeu na tentativa de estabelecer um nível médio do grupo, facilitando assim a visão do leitor sobre as habilidades dos alunos.

final dos alunos em relação a sua identidade, na tentativa de verificar se houve desenvolvimento de visão crítica durante o curso. Nesta etapa, os participantes também puderam fazer uma autoavaliação sobre sua produção oral e seu desenvolvimento na língua estudada e opinar sobre a pesquisa.

Além disso, foi observado o desenvolvimento dos participantes em seis tarefas reflexivas com o objetivo de descrever o processo reflexivo sobre a identidade dos alunos. Essas tarefas, desenvolvidas na língua alvo durante as aulas, foram gravadas em áudio e, posteriormente, foram transcritas.

A tarefa reflexiva 1 foi proposta em uma aula na qual os alunos deveriam expor suas opiniões sobre relacionamentos e paquera. Durante uma atividade oral realizada em duplas, foi solicitado que os alunos discutissem, além das indagações trazidas pelo livro didático, algumas perguntas propostas pela professora-pesquisadora que relacionavam o assunto discutido na aula com questões de identidade cultural, como "If you traveled to an English speaking country, would you like to date someone from this country?", "How different do you think they are concerning dating?".

A tarefa reflexiva 2 consistiu em um grupo focal no qual os alunos deveriam refletir e expor suas opiniões sobre a seguinte afirmação: "when somebody learns a new language, one redefines his own identity"(RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

A tarefa reflexiva 3 foi desenvolvida em uma aula na qual os alunos deveriam discutir sobre as sete novas maravilhas do mundo. No material didático havia fotos desses lugares e algumas perguntas para serem discutidas em duplas. Juntamente com essa atividade foram propostas as seguintes perguntas: "Would you prefer traveling around Brazil or traveling to an English-speaking country? Why?", "Do you think you prefer to visit other countries because they may have a superior culture?".

A tarefa reflexiva 4 foi realizada durante uma aula que tratava da linguagem corporal sob uma perspectiva intercultural. Após uma atividade de compreensão auditiva, que mostrava diferentes tipos de linguagem corporal em diferentes contextos, a professora-pesquisadora propôs algumas perguntas como "Are there any gestures mentioned in the book that are considered rude in Brazil?", "Considering the listening activity we've just done, what's your opinion about these differences on gestures?", entre outras, que deveriam ser discutidas em grupos de três alunos.

Na tarefa reflexiva 5, os alunos tiveram a possibilidade de refletir e expor suas opiniões em grupo focal sobre a seguinte afirmação, baseada em Rajagopalan (2003), "A foreign language is seen as superior by students". O autor menciona que "a língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68), e isso poderia ainda levar muitos alunos a se sentirem desconfortáveis. Para o linguista, essa situação está começando a sofrer mudanças significativas. Dessa forma, o objetivo da tarefa reflexiva mencionada anteriormente era verificar se essas mudanças estão acontecendo e de que maneira podemos facilitar esse processo.

A tarefa reflexiva 6 foi proposta durante uma aula que tinha como foco os diversos feriados e suas tradições nas mais variadas culturas. Após uma atividade de leitura sobre o assunto, os alunos responderam, em duplas, perguntas como "What are the most popular holidays in Brazil?", "What's your favorite holiday?", "Are there any traditions that happen in this day?", "Which holidays or traditions do you prefer: the ones mentioned in the book or the ones we have in Brazil?"

Essas tarefas foram utilizadas na expectativa de que poderiam auxiliar no desenvolvimento de uma visão crítica dos alunos sobre sua cultura, língua e identidade. Segundo Ivanic (1998), o desenvolvimento da identidade envolve o esforço para contestar a influência poderosa das ideologias e discursos dominantes que controlam e limitam o senso que as pessoas têm sobre si mesmos.

No decorrer do curso, que teve considerada ênfase na oralidade, foram desenvolvidas várias atividades orais em duplas. Essas atividades são de extrema importância para o desenvolvimento da comunicação oral já que proporcionam otimização do tempo e, assim, todos têm oportunidade de participação. Durante a realização dessas atividades, os dados foram coletados por meio de notas de campo e, posteriormente, foram utilizadas para a elaboração dos diários de aulas da professora-pesquisadora.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. PERCEPÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS SOBRE ORALIDADE EM LE

Nas primeiras entrevistas, é possível perceber que, embora os alunos estudem em uma escola que privilegie a comunicação, alguns aprendizes parecem estar preocupados com o uso pontual de conteúdo. Na entrevista inicial, quando indagada sobre os aspectos mais importantes a serem aprendidos, o primeiro item destacado pela participante Julie é a gramática, como mostra o excerto abaixo.

> PP: What aspects of English do you consider the most important ones + to learn?
>
> Julie: Many aspects + the grammar, the oral, the listening + the vocabulary + the group of things. (EI)[3]

Na entrevista inicial, Marina também aponta a gramática como sendo o aspecto mais importante na aprendizagem da língua-alvo e também na produção oral. A aprendiz faz relação direta da gramática com a habilidade oral “posso falar cada vez mais com a gramática”, conforme trecho apresentado a seguir.

> Marina: The grammar, we + como eu posso falar + posso desenvolver mais, falar cada vez mais, com a gramática, sem dúvida nenhuma, você consegue desenvolver mais + na escola, não é muito pedido + depende do aluno (EI)

A importância da gramática foi também destacada pela participante Mary durante a entrevista inicial; embora a aluna mencione que vários aspectos são importantes no aprendizado da língua inglesa, como as habilidades de audição, escrita e gramática, conforme trecho apresentado na sequência.

> PP: What aspects of English do you consider the most important ones to learn?
>
> Mary: All, things + listening, writing + grammar (EI)

[3] Todas as transcrições das entrevistas foram realizadas com base em Marcushi (2003).

No decorrer dessa entrevista, Mary também mencionou a pronúncia como um item que dificulta a produção oral; mais uma vez o uso pontual do conteúdo foi apontado pela aluna quando indagada sobre oralidade.

> PP: When you are watching a movie + what calls your attention, when a native speaker is talking?
>
> Mary: They speak very fast + I want to speak very fast + but, I don't.
>
> PP: Why can't you speak very fast?
>
> Mary: (risos) because it's very difficult, the pronunciation + to make sentences. (EI)

Nos dados apresentados anteriormente, nota-se que os participantes parecem privilegiar conteúdos como gramática e pronúncia e não relatam a necessidade de desenvolver estratégias comunicativas ou a competência comunicativa. Assim como já apontado por Cavalheiro (2004), muitos alunos desconhecem as estratégias comunicativas, o que dificulta o desenvolvimento de uma comunicação oral fluente.

Os dados também mostram a necessidade de focar essas estratégias durante as aulas, conforme proposto por Canagarajah (2007). De acordo com o pesquisador, como as estratégias são fundamentais para a comunicação, elas devem ser inseridas nas aulas para facilitar o processo comunicativo dos aprendizes. Por esse motivo, o foco não deve estar no desenvolvimento forma, conforme percepções dos alunos na primeira entrevista, mas na negociação de sentido, no entendimento do interlocutor conforme mencionado pelo referido autor.

Outro ponto destacado pelos participantes nas entrevistas iniciais foi o receio de falar errado. Ao perceberem que podem estar cometendo algum erro durante a produção oral, muitos aprendizes preferem parar de falar, perdendo a oportunidade de praticar a oralidade. O excerto abaixo evidencia essa postura.

> PP: E aí, quando vocês pensam que falaram errado, o que vocês fazem? + Param de falar, não falam mais, continuam falando?
>
> Heloísa: Eu paro de falar e fico pensando.
>
> Clara: Ou então eu tento escutar alguma música pra ver se estou falando errado ou não + ou se tiver na sala de aula, pergunto.
>
> Vanessa: Tudo para falar bonitinho
>
> PP: Por que vocês acham que é preciso falar bonitinho, certinho?
>
> Vanessa: É igual um professor nosso falou, falar inglês todo mundo pode aprender, pegar por música, mas falar fluente, aí já é diferente, não é todo mundo + falar errado não adianta. (GF1)

A participante Heloísa afirma que quando acha que falou algo errado, ela para de falar para pensar, e Clara para de falar para poder perguntar ao professor se está correto. Mais uma vez, nota-se a preocupação pelo conteúdo pontual e pelo rigor na forma. A fala de Vanessa evidencia, ainda, que tal preocupação também foi influenciada por professores anteriores: "É igual um professor nosso falou [..] falar errado não adianta". Isso demonstra

que a preocupação com a forma na oralidade, muitas vezes, também é trazida pelos professores.

Devido a essa preocupação com a forma, os alunos mencionam que planejam as frases antes de falaram e, algumas vezes, perdem a oportunidade de praticar a oralidade, conforme trechos do grupo focal transcritos a seguir.

> PP: Vocês já perderam oportunidade de falar porque ficaram pensando muito?
>
> Ana Paula: Já
>
> Clara: Quando eu trabalhava na papelaria tinha um professor que ia lá, de inglês, às vezes eu atendia em inglês, mas uma vez eu não sabia uma palavra, então deixei de falar, falei em português + pensei vai que respondo errado (...) eu falo, muito coisa eu falo, mas como ele era professor de outro nível eu não falei.
>
> (...)
>
> Ana Paula: No ano passado, tinha uma menina que era da Alemanha e fazia intercâmbio aqui e uma amiga dela que só falava inglês, mas fiquei com vergonha de falar com ela (risos) é que eu ia falar tudo errado.
>
> (...)
>
> Heloísa: Acho que agiria da mesma forma, eu não sei tudo, vai ter coisa que não vou saber conversar, então melhor nem começar. (GF1)

Os dados mostram que, em função do planejamento excessivo, e por medo de cometer erros, os alunos perdem a oportunidade de se comunicar e praticar a oralidade. A participante Ana Paula relata tal receio até mesmo em situações fora da sala de aula, isto é, em contextos reais de comunicação, que poderiam ser utilizadas como possibilidades de prática oral. A preocupação de Ana Paula parece ser comum entre os aprendizes e corrobora o que foi discutido por Cunha (1997) que afirma que grande parte das dificuldades dos alunos no desenvolvimento da oralidade relaciona-se ao fato dos alunos terem medo de se arriscar por não dominarem completamente a língua.

O trecho anterior também mostra que a competência oral pode estar relacionada com a preocupação com o interlocutor. As participantes Clara e Ana Paula destacam que não conheciam os interlocutores, o que pode dificultar a prática da oralidade e inibir ainda mais a comunicação. A preocupação com o interlocutor foi também identificada por Cunha (1997), ao concluir em sua pesquisa que a dificuldade da fala pode estar relacionada com a ansiedade por vários fatores, inclusive com a preocupação com o interlocutor. O excerto que segue também evidencia essa postura.

> Clara: Lá na papelaria, tinha um homem, que não sei se era namorado da pessoa, ela falava com ele e ele traduzia para mim, porque eles queriam mandar um fax, ela falava muito rápido, alguma coisa eu entendi, o resto não.
>
> PP: Mas vocês não ficam com vontade de falar com a pessoa?

> Vanessa: Fico, mas fico com vergonha.
>
> Heloísa: A vergonha é maior.
>
> Vanessa: Fico com vergonha de falar errado, o que eles vão pensar de mim, que sou uma burra. (GF1)

O trecho apresentado anteriormente também evidencia uma visão distorcida dos alunos de que o erro poderia ser compreendido pelo interlocutor como uma falta de capacidade mental, usando as palavras da participante Vanessa: "eles vão pensar [...] que sou uma burra". A participante afirma ainda ter "vergonha de falar errado", o que a faz perder a oportunidade de praticar a oralidade. Tal fato corrobora o que foi identificado por Juhana (2012), que concluiu em seu estudo que o medo do erro foi o fator que mais afeta a fala dos aprendizes da língua inglesa.

Tais dados mostram que os aprendizes preferem não assumir riscos na prática oral o que pode atrapalhar sensivelmente o processo de aprendizagem da LE. Conforme já discutido por Brown (2007), assumir os riscos na prática da oralidade em inglês é um fator importante no processo de aprendizagem da língua-alvo.

3.2. PERCEPÇÕES SOBRE IDENTIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL

Em relação à identidade linguístico-cultural, as entrevistas iniciais evidenciam que os alunos acreditam que a cultura estrangeira tenha um certo prestígio. Na primeira entrevista, pode-se notar que a aluna Julie valoriza mais a cultura inglesa, considerando-a "mais legal, mais bonita, mais interessante", conforme trecho transcrito a seguir.

> PP: What culture do you prefer?
>
> Julie: English.
>
> PP: Why?
>
> Julie: Não sei por que + é mais legal, é mais bonita + é mais interessante + chama mais a atenção. (EI)

De maneira similar, na primeira entrevista de grupo focal, as participantes Heloisa e Clara também mencionam a valorização da cultura estrangeira.

> PP: Vocês se identificam mais com a cultura do Brasil ou do Canadá, da Inglaterra?
>
> Heloísa: A cultura do Canadá, tipo, pelo que eu ouvi falar + ela é muito mais + ai + o governo, a democracia, o tipo de viver das pessoas de lá é melhor + é outro mundo.
>
> PP: Em relação ao Brasil?
>
> Clara: É, eles devem ser mais educados. (GF1)

A valorização da cultura estrangeira pode ser identificada nas expressões "lá é melhor", "eles devem ser mais educados". Os dados mostram também que essa valorização da

cultura estrangeira é intensificada pela visão do outro, “pelo que ouvi falar”, e não de fato por uma experiência pessoal dos aprendizes.

Esses dados mostram que a maioria dos participantes parece privilegiar a cultura e a língua estrangeira, especificamente o inglês. Isso pode influenciar o processo de aprendizagem, pois passam a desvalorizar sua própria cultura, sendo muito exigentes quanto ao desenvolvimento das habilidades orais em inglês. No trecho transcrito na sequência, os quatro participantes mencionam essa exigência quanto à oralidade de LE, principalmente em relação à forma e adequação da pronúncia e, ao mesmo tempo, apontam certa satisfação quando conseguem se expressar em inglês.

> PP: Qual sensação vocês tiveram a primeira vez falando a língua? + O que vocês sentiram?
>
> Clara: Tudo eu pensava que estava falando errado (risos).
>
> PP: Por quê?
>
> Clara: Das palavras, que não se lê como no português, tem que ter aquela + sabe + aquela língua +
>
> (...)
>
> Vanessa: Parece que você está falando errado.
>
> Clara: Parece.
>
> Vanessa: É estranho, você nunca escutou aquilo.
>
> Clara: É, medo de fazer a pronúncia errada
>
> PP: Todo mundo teve essa sensação de que estava falando errado?
>
> Heloísa: Ah, eu tive, mas quando a gente começa a falar é gostoso.
>
> Ana Paula: É bem legal, mas eu sempre acho que estou falando errado.
>
> Heloísa: Nossa, toda hora.
>
> Vanessa: Qualquer coisinha acho que estou falando errado. (GF1)

O excerto da entrevista de grupo focal apresentado anteriormente também evidencia um estranhamento em relação ao inglês. A participante Vanessa afirma que “é estranho” quando falam inglês. Rajagopalan (2003) menciona que existe uma relação, não apenas etimológica, entre as palavras estranho e estrangeiro; pois antes da língua ser estrangeira, ela é estranha. Tal fato é corroborado pelos dados apresentados anteriormente.

O trecho de entrevista transcrita acima também mostra que os alunos, algumas vezes, não se reconhecem quando percebem que estão falando uma outra língua; esse estranhamento pode estar relacionado às percepções que possuem sobre identidade, como não aceitam que suas identidades estão em constante transformação, ao escutarem sua fala em uma outra língua sentem-se “estranhos”, não acham que são eles mesmos que estão falando.

Esses dados também remetem à segunda condição do processo de identificação da analítica do desejo (BHABHA, 2003) presente na tensão entre a demanda e o desejo, uma imagem duplicadora do ser em pelo menos dois lugares ao mesmo tempo; ao mesmo

tempo que desejam a posição do outro, receiam isso. Ao mesmo tempo que acham bonita a língua inglesa, conforme entrevista inicial "I think the language is beautiful", parecem não se sentirem tão confortáveis quando estão conversando em inglês.

A questão do sotaque foi também abordada nas entrevistas iniciais. A maioria dos participantes afirmou que gostaria de conseguir falar como um nativo, sem sotaque brasileiro, e relacionaram o falar com sotaque brasileiro com falar errado, conforme mostram os excertos apresentados a seguir. Nesse trecho, é possível perceber a relação que a participante Julie faz entre sua identidade (*Brazilian accent*) e entre a fluência oral (*I don't want to speak wrong*). Isso talvez evidencie que a identidade pode ser vista pela aluna como uma característica negativa no desenvolvimento da oralidade.

> PP: Is it ok with you if people recognize you speak English with Brazilian accent?
>
> Julie: Yes, it's fine for me + but + only I don't want to speak + wrong.
>
> (EI)
>
> (...)
>
> Mary: Yes, it's ok for me + I'm learning + no problem
>
> PP: And when you finish learning? + After you finish the course?
>
> Mary: No, I wouldn't like +
>
> PP: And how would you feel + if someone thought your accent + was a native-speaker accent?
>
> Mary: So:: happy + ve::ry happy
>
> PP: Why?
>
> Mary: It means + I learned everything. (EI)

Os dados apresentados anteriormente também evidenciam a percepção negativa dos participantes sobre o sotaque brasileiro, não sendo percebido como parte da identidade dos aprendizes. A participante Mary afirma que o sotaque pode ser permitido durante o processo de aprendizagem, mas não ao término do curso. Assim, na percepção dos participantes, a ausência do sotaque ou o sotaque nativo é a "competência perfeita" a ser alcançada, que indicaria o sucesso na aprendizagem, "It means I learned everything". Tal fato corrobora com o proposto por Rajagopalan (2003), que destaca que muitas vezes os alunos almejam o desenvolvimento de uma "competência perfeita", devido à visão de superioridade da LE. A preocupação constante dos alunos com a forma, com a gramática e com a pronúncia, apresentadas na seção 3.1, também são indicativos dessa busca pela "competência perfeita".

Após a realização das tarefas reflexivas conforme descrito na seção metodológica, pode-se notar uma visão mais crítica dos participantes sobre a identidade linguístico-cultural. Na última entrevista de grupo focal, por exemplo, pode-se perceber uma postura mais crítica em relação à "competência perfeita", conforme trecho transcrito abaixo, gravado após a professora mostrar uma reportagem da *Newsweek* sobre as variedades do inglês, segundo proposta de Krachru (2005).

> Mary: Qual é o inglês mais falado então?
>
> Heloísa: Vendo por este lado, não existe inglês perfeito.
>
> Graziele: Cada um fala de um jeito e todos são inglês.
>
> (...)
>
> PP: De acordo com a reportagem, para cada nativo que fala inglês, existem três não nativos que falam a língua. Qual é a conseqüência disso na comunicação, na opinião de vocês?
>
> Graziele: É tudo misturado +
>
> Vanessa: Precisa do básico para poder conversar e a pessoa te entender e você entender a pessoa, não tem essa de competência perfeita agora. (GF2)

O trecho transcrito acima mostra uma preocupação maior em relação à competência comunicativa, e não apenas com o uso pontual de conteúdo conforme analisado nas entrevistas iniciais. Os alunos relatam que a competência comunicativa tem papel principal e que a forma deve receber significação reduzida, conforme proposto por Canagarajah (2007).

É possível perceber também que a participante Vanessa ao falar sobre as variedades do inglês parece concordar com Canagarajah (2007). De acordo com o linguista, como o tipo de linguagem pode ser negociada pelos interlocutores, falantes podem se comunicar mesmo tendo um conhecimento mínimo da língua. O pesquisador também ressalta que para se desenvolver modelos mais democráticos de comunicação, é necessário reconhecer a heterogeneidade da língua e não tratar a diversidade como variação de uma forma comum, padrão. A participante Graziele parece concordar com essa afirmação ao mencionar que "todos são inglês". A aluna não faz distinção das variedades mais valorizadas e não considera as variantes como alternativas de uma forma padrão.

3.3. REFLEXÕES SOBRE PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

Em relação à produção oral, pôde-se notar um melhor desenvolvimento da oralidade dos alunos após a realização das tarefas reflexivas. Considerando os dados das primeiras entrevistas, é possível perceber que, no início da pesquisa, os alunos se preocupavam mais com a exatidão do que com as funções comunicativas e relacionam eventuais desvios comunicativos com falta de capacidade intelectual. Nas entrevistas iniciais os alunos pareciam almejar o desenvolvimento da "competência perfeita", mencionado por Rajagopalan (2003, p. 67), conforme discutido na seção 3.1.

No início da coleta de dados, foi possível notar que os participantes apresentavam dificuldades para se comunicar oralmente, respondendo as perguntas da professora com palavras ou frases curtas. Os dados subsequentes mostram essa prática oral limitada dos alunos durante o desenvolvimento da primeira tarefa reflexiva; na ocasião, a maioria dos participantes utiliza-se de uma prática oral monossilábica.

> Ana Paula: If you traveled to an English speaking country, would you like to date someone from this country? Why?
>
> Marina: No

Ana Paula: I think no

Cassandra: No

Marina: How different do you think they are concerning dating?

Cassandra: I don't know. (TR1)

Júnior: Would you date someone from another country? Why?

Julie: No

Júnior: And you?

Graziele: No

Junior: If you traveled to an English speaking country, would you like to date someone from this country? Why?

Graziele: No, and you?

Junior: No, I have a girlfriend.

PP: And if you didn't have a girlfriend?

Júnior: Yes, why not? And you, Julie?

Julie: Yes

Graziele: Why?

Julie: Because we +

Junior: to know other culture. (TR1)

Contabilizando a quantidade de palavras utilizadas em cada resposta, pode-se afirmar que a resposta mais longa nesse trecho, atribuída ao participante Júnior, totalizou cinco palavras, "No, I have a girlfriend"; as respostas dos demais alunos foram, em grande parte, monossilábicas, sendo compostas apenas de yes e no.

Já nas últimas tarefas reflexivas, os alunos estavam mais participativos, especialmente em relação ao desenvolvimento da oralidade, conforme pode-se notar no trecho a seguir, que é parte da penúltima tarefa reflexiva (TR5).

PP: According to some theories, a foreign language is seen as superior by the students. Do you agree or disagree?

Ana Paula: I agree, because I think in general students think English is better.

Vanessa: I disagree.

Graziele: Disagree.

Junior: There is no superior language.

Heloísa: Not superior, but we use more.

Julie: Like if we go to other country, but we don't know the language + but we know English.

> Ana Paula: I think some students think like that, I think in Brazil people in general think like that + specially English, people think English, French are superior than Portuguese.
>
> Heloísa: But all languages are the same, it's just to talk and understand the other people + so everybody must say.
>
> Ana Paula: But I don't know if the other students think this + American students, other students, I think, they think what they make is superior.
>
> Cassandra: Yeah, I think no language is superior than my.
>
> Clara: The translation is the same, the meaning is the same.
>
> Mary: But English is the mother, is the most important because everybody wants to know English.
>
> Clara: It's more important.
>
> Mary: Yes, important.
>
> Junior: Important but no superior. (TR5)

Em comparação com a primeira tarefa reflexiva (TR1), analisada no início dessa seção, é possível notar que as respostas dos participantes foram mais longas, sendo utilizadas uma maior variedade de vocábulos. Conforme discutido anteriormente, na TR1, as respostas foram monossilábicas e a resposta mais longa foi composta de cinco palavras. Já na TR5, as respostas tiveram em média dez palavras, sendo que a resposta mais longa foi composta de vinte e três palavras.

Esse melhor desempenho da competência oral na língua-alvo, após a realização das tarefas reflexivas, também foi notado pela professora, conforme diário de aula apresentado na sequência.

> Fiquei bastante contente com a participação dos alunos nas atividades orais na aula de hoje, todos praticaram bastante e parecem estar mais descontraídos para falar, até as alunas mais quietas como a Mary e a Cassandra participaram ativamente das atividades em grupos. (DA - PP)

Após o desenvolvimento das tarefas reflexivas, possivelmente pelo desenvolvimento de uma visão mais crítica, conforme discutido na seção 3.2, os alunos passaram a desenvolver mais a oralidade em sala de aula.

Considerando a verbalização dos participantes sobre as tarefas reflexivas, nota-se uma avaliação positiva, conforme excerto da última entrevista de grupo focal. Na ocasião, a participante Mary, que tem dificuldades nas práticas orais, avaliou positivamente esse processo de reflexão desenvolvido durante o semestre.

> PP: Como vocês se sentiram durante o desenvolvimento desta pesquisa?
>
> Mary: As perguntas que você colocou, fez a gente pensar mais em coisas diferentes; com as coisas não relacionadas com a escola, faz

a gente pensar de um jeito diferente, pensar em outras palavras para falar.

PP: E isso é bom ou ruim?

Mary: Bom.

Clara: Bom. (GF2)

A aluna percebe que os assuntos trabalhados durante as tarefas reflexivas não estavam totalmente relacionados com assuntos normalmente estudados na escola. Esses tópicos, mencionados pela participante como diferentes, estão relacionados com a discussão de assuntos críticos, por meio das tarefas reflexivas.

Além disso, a aluna também notou que a prática oral com assuntos reais pode auxiliar no desenvolvimento da oralidade. Brown (2000) menciona que as atividades em sala de aula devem oferecer aos alunos habilidades necessárias para comunicação em contextos reais. Dessa forma, devem estar mais próximos da realidade, devem aproximar-se das situações vivenciadas em outras esferas, nas apenas as escolares.

De acordo com Brown (2000), as atividades em sala de aula devem fornecer a interação linguística genuína com outros alunos para facilitar a construção de significado. A participante Mary nota esse tipo de interação, possibilitada por meio das tarefas reflexivas; a necessidade de "pensar em outras palavras", conforme destaca a aluna, auxilia no desenvolvimento da língua-alvo, permitindo a ampliação do vocabulário dos aprendizes.

Durante o desenvolvimento das tarefas reflexivas, os alunos participaram de uma interação linguística genuína, o que também favoreceu o desenvolvimento da oralidade, já que foram estimulados a pensar sobre assuntos diferentes dos trazidos pelo material didático, que muitas vezes apresenta contextos de comunicação distantes dos reais.

Comparando-se os dados apresentados anteriormente, em uma das últimas tarefas reflexivas (TR5), com a primeira tarefa reflexiva (TR1), apresentada no início dessa seção, nota-se uma melhora em relação à oralidade dos alunos. Isso também poderia ser um indício do desenvolvimento da oralidade após os processos reflexivos sobre questões de identidade. Nas primeiras entrevistas, é possível notar uma preocupação constante com a forma e um receio em cometer eventuais desvios linguísticos, o que ocasiona pouca prática oral tanto em sala de aula como fora dela. Além disso, nota-se também nas tarefas reflexivas iniciais que alguns participantes consideram a LE como superior e, talvez por isso, não permitam que erros sejam cometidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados, foi possível verificar que reflexões sobre questões de identidade alteraram as percepções dos alunos sobre oralidade em inglês. Inicialmente havia maior preocupação com a forma por parte dos alunos que se mostravam muito exigentes com o seu desenvolvimento oral; em geral, não permitiam eventuais desvios e com receio de cometê-los acabavam não praticando tanto a oralidade. Assim, em relação à pergunta de pesquisa "Quais eram as percepções iniciais dos alunos sobre oralidade em LE?", é possível afirmar que os alunos relacionavam oralidade mais com a forma do que com a fluência ou competência comunicativa.

Os dados iniciais mostraram que os aprendizes, ao perceberem que poderiam estar cometendo algum erro durante a produção oral, preferem parar de falar, perdendo a oportunidade de praticar a oralidade, em função da preocupação demasiada com a forma e com a pronúncia.

Após o desenvolvimento das tarefas reflexivas, os resultados evidenciam um desenvolvimento crítico, alguns alunos perceberam que as variedades existentes não devem ser consideradas como desvios de uma única forma aceitável e, com isso, aparentemente desenvolveram mais a competência oral.

Em relação à pergunta de pesquisa "Em que medida reflexões sobre (re)construção da identidade influenciam a percepção sobre a oralidade em LE (inglês)?", a análise de dados nos permite afirmar que as percepções sobre oralidade, inicialmente relacionadas com a forma e com o uso pontual do conteúdo, passaram a dar lugar a percepções relacionadas também com o desenvolvimento da competência comunicativa.

É possível perceber que reflexões sobre (re)construção da identidade interferiram algumas percepções sobre oralidade e há indícios de que isso poderia ter influenciado positivamente o desenvolvimento da oralidade em LE (inglês).

A pesquisa aqui apresentada evidencia a relevância das tarefas reflexivas que foram de fundamental importância para permitir a comunicação sobre assuntos reais e a reflexão sobre questões de identidade, que permitiram maior desenvolvimento da habilidade oral.

REFERÊNCIAS

[1] BHABHA, H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

[2] BROWN, H. D. Teaching by principles: an integrative approach for language pedagogy. New York: Pearson Education, 2000.

[3] BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. 5 ed. New York: Pearson Education, 2007

[4] CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

[5] CANAGARAJAH, A. S Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. The Modern Language Journal, v. 91, p. 923- 939, 2007.

[6] CARNEIRO, T. G.; CARAZZAI, M. R. P. Um estudo de caso sobre os tipos de erros orais de alunos novatos de Língua Inglesa – LE. Domínios de Lingu@gem, ano 2, n. 1, p. 1-15, 2008.

[7] CAVALHEIRO, E. Aquisição da língua estrangeira: Um estudo empírico sobre estratégias de comunicação. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

[8] CONSOLO, D. A. Avaliação de proficiência oral: Uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. Linguística Aplicada: Múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007, p. 109-118.

[9] CUNHA, M. C. K. A relação entre ansiedade e o desenvolvimento da competência oral em língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

[10] ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (org.) Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

[11] GARBUIO, L. M. Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Linguistica Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

[12] IVANIC, R. *Writing and identity:* the discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

[13] HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: CELANI, M. A. A.; PASCHOAL, M. S. Z. (org.) Linguística Aplicada: da Aplicação da Lingüística à Lingüística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992, p. 37 – 49.

[14] JENKINS, J. Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. Tesol Quarterly. v. 39, n. 3, p. 535 – 543, 2005.

[15] JUHANA. Psychological factors that hinder students from speaking in English class: a case study in a Senior High School in South Tangerang, Banten, Indonesia. Journal of Education and Practice, v. 3, n. 12, p. 100-110, 2012.

[16] KACHRU, Y. Teaching and learning of world Englishes. In: HINKEL, E. (org.) Handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 155-173.

[17] MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 2003.

[18] MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

[19] NORTON, B. Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change. Harlow: Longman/Pearson Education, 2000.

[20] RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

[21] SANTOS, J. C.; BARCELOS, A. M. F. "Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo": um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 17, n. 2, 2018.

[22] VIANA, N. Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1990.

Capítulo 15

Uso de metodologias ativas: a sala de aula invertida numa proposta de encontro entre literatura e direito

Elaine Nicolodi

Resumo: Objetiva-se trazer à discussão estratégias de leitura (literária) com o uso de metodologias ativas para estudantes do curso de Direito. Para tanto, valendo-se de estudo bibliográfico, dispõe-se a respeito do uso dessas metodologias no processo ensino-aprendizagem. Com as atividades desenvolvidas, os discentes necessitaram buscar repertórios de seu interesse que se relacionassem com as temáticas da obra relacionadas ao campo do Direito/dos Direitos Humanos. Em síntese, com a leitura de obras literárias, é possível uma formação de leitores que desenvolvam mais a autonomia de pensamento e tenham uma posição mais crítica da sociedade.

Palavras-chave: Metodologias ativas, literatura, direito.

1. INTRODUÇÃO

> "Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade" (Bakhtin, 2011, p. XXXIV).

É notório afirmar que os acadêmicos do curso de Direito necessitam desenvolver, desde o início da vida acadêmica, habilidades de leitura e escrita.

A literatura, sobretudo de obras clássicas, tem papel relevante nessa formação, uma vez que o contato com a vida e obra de grandes autores pode proporcionar a esses estudantes ampliar sua visão de mundo e apropriarem-se de um vocabulário diversificado. Muitas obras trazem importantes elementos de épocas distintas, valores, costumes, direitos e deveres de contextos outros que não da atualidade, levando-os a enxergarem a realidade apresentada com o viés do autor e, quem sabe assim, perceberem melhor a sociedade em que vivem.

Não é apenas uma leitura deleite, mas com uma intenção. Então, é evidente a importância do professor ao direcionar essa atividade, de modo que os estudantes possam ler e compreender aspectos importantes apresentados em cada obra.

Esses acadêmicos costumam ter perfis muito heterogêneos, são jovens que a pouco concluíram o Ensino Médio, ou são trabalhadores que há tempo deixaram a escola, ou já possuem outra formação superior. O que é comum a todos eles é que a maioria está acostumada com a leitura e a escrita em situações cotidianas de comunicação – na vida pessoal, no trabalho, nas redes sociais. Nem sempre – ou quase nunca – essa leitura é de obras literárias.

Com isso, objetiva-se trazer à discussão estratégias de leitura (literária) com o uso de metodologias ativas para estudantes do curso de Direito.

Isto posto, estar em contato com uma forma de linguagem tão específica – como é o caso da Literatura – será sobremaneira importante para sua formação como futuros profissionais do Direito, uma vez que nessa área de atuação estarão em contato com uma linguagem técnica muito peculiar. Assim, a intenção neste texto é mostrar como a linguagem literária/narrativa poderá trazer-lhes novas possibilidades, facilitando a interpretação e a comunicação.

Por conseguinte, valendo-se de estudo bibliográfico, dispõe-se a respeito do uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem no curso de Direito. Optou-se, neste estudo, então, por uma abordagem de pesquisa qualitativa, visto que, "pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema", não houve "a prioridade de numerar ou medir unidades" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). À vista disso, tomando como base um breve levantamento bibliográfico, pretendeu-se considerar sobre o ensino de metodologias que levem à autonomia discente.

Desse modo, no que tange à pesquisa bibliográfica, que objetiva "colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54), foram apresentados alguns autores que tratam sobre leitura/literatura e metodologias ativas. À vista disso, buscou-se Candido (1972, 2004); Zilberman (2012); Klafke e Feferbaum (2020).

Para tanto, foi proposto a um grupo de discentes do 1º período do Curso de Direito que realizassem a leitura da obra *Os Ratos*, de Dyonélio Machado; fizessem levantamento a

respeito da discussão sobre temas do Direitos/dos Direito Humanos presentes na obra; apresentassem uma resenha crítico-informativa da obra, citando conteúdo extratextual, realçando pontos específicos, bem como recomendando (ou não) a leitura do livro, trazendo aspectos da atualidade.

2. A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Grande parte da sociedade não tem o hábito da leitura literária, apenas lê-se o que é necessário para realizar atividades cotidianas ou buscar informações. Assim, ao ingressar na Educação Superior, os estudantes apresentam muitas dificuldades na compreensão/interpretação de enunciados, falta-lhes uma leitura fluente, inclusive de textos de menor complexidade vocabular. Ao entrarem em contato com a leitura mais técnico-científica, as dificuldades tornam-se ainda maiores.

Parece que incluir a leitura de textos literários é uma tarefa ainda mais árdua aos docentes em cursos que não sejam de Letras ou Pedagogia, como se a obra literária fosse para grupos específicos. A subjetividade presente nessas obras leva o sujeito a conhecer mais profundamente a linguagem, percebendo a possibilidade que o domínio de diversificados signos linguísticos pode lhe proporcionar.

> [...] o texto escrito torna-se o intermediário entre o sujeito e o mundo. [...] A obra transmuta-se, assim, na mediadora entre o indivíduo e sua circunstância, e decifrá-la quer dizer tomar parte na objetividade que deu lugar à sua existência. Por isso, ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto (Zilberman, 2012, p. 18).

A formação do leitor deveria ocorrer desde a primeira infância, com os contos de fadas, por exemplo, seguindo pelos anos iniciais da educação infantil e ao longo da educação básica. Entretanto, muitas famílias não têm o hábito de ler para/com as crianças, porque também não o possuem. Na escola, grande parte das vezes, a leitura literária aparece apenas em fragmentos nos livros didáticos ou é solicitada a leitura de uma obra na íntegra para a verificação de autor/personagens/tema em avaliações.

> Mas ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular. Isso porque estamos presos a um conceito de cultura muito ligado à produção escrita, geralmente provinda do trabalho dos letrados. [...] Daí a necessidade de se compreender tanto a questão da leitura quanto a da cultura para além dos limites que as instituições impuseram.
>
> Seria preciso, então, considerar a leitura como *um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem* [...] (Martins, 2012, p. 30).

No processo de formação do leitor, é importante que sejam ofertadas diversificadas fontes de leitura, de modo que ele possa ir ampliando seu repertório, que vá construindo seu gosto como leitor.

> [...] cada leitor tem que descobrir, criar uma técnica própria para aprimorar seu desempenho. Auxiliam-no, entre os fatores imediatos e externos, desde o ambiente e o tempo disponível até o material de apoio: lápis, papel em branco, bombons, almofadas, escrivaninha ou poltrona, alto-falantes, fones [...].
>
> Se isso tudo pode influenciar criando uma atmosfera propícia, sabidamente e com raras exceções é dispensável. Fundamental mesmo é a continuidade da leitura, o interesse em realizá-la. [...] (Martins, 2012, p. 84-5).

Desse modo, é necessário que o incentivo à leitura, sobretudo à leitura literária, seja uma atividade constante na Educação Superior, de modo que o estudante leia, incialmente, as indicações do professor, mas buscando ampliar suas escolhas literárias.

Para o teórico Antônio Candido, em *A literatura e a formação do homem*, ele afirma que:

> [...] há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem de cunho científico, que precisa deixar em suspensos problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana.
>
> Tendo assim demarcado os campos, vejamos alguma coisa sobre a literatura como força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem (Candido, 1972, p. 804).

Essa "formação do homem" terá grande relevância na formação inicial dos acadêmicos, no contato direto com a leitura de grandes obras que trazem pormenores da sociedade de cada época.

De acordo com Cândido (1972, p. 174-5),

> [...] Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...]
>
> [...] a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...]
>
> [...] Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. [...]

Sendo, então, a literatura um direito, é de grande valia trazer o campo literário para os acadêmicos do curso de Direito, proporcionando a eles esse despertar para a leitura de obras clássicas, considerando que a maioria não teve um avivar durante as etapas anteriores da educação básica, servido a Literatura, em grande parte das vezes, para a memorização de escolas literárias ou atividades apenas avaliativas nas aulas de Língua Portuguesa, identificando apenas os elementos da narrativa.

Para Bakhtin, na obra *Estética da criação verbal*,

> [...] As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade. [...] Entretanto, uma obra não pode viver no séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse *toda e integralmente* hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ela um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele (Bakhtin, 2011, p. 362-3).

Muitas obras trazem em específico temáticas que estão diretamente relacionadas ao curso de Direito, tratando da Justiça, dos Direitos Humanos, das Leis por meio da ficção. Há, também, importantíssimas obras da Literatura internacional que podem ser apresentadas aos estudantes.

Novamente fazendo referência a Candido (2004, p. 175),

> [...] Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Desse modo, a literatura precisa estar presente no cotidiano dos acadêmicos do curso de Direito, de modo que possam aproveitar essas "manifestações" para conhecerem outras épocas e, assim, compreenderem melhor a sua própria época.

3. METODOLOGIAS ATIVAS E A PRÁTICA DA LEITURA E ESCRITA

A leitura precisa ser desenvolvida de modo a ampliar a visão de mundo dos discentes, como auxílio na interpretação de textos e na construção de argumentos. Assim, o trabalho com leituras diversificadas, além daquelas obrigatórias para o curso de Direito, é imprescindível para a formação de leitores competentes, o que contribuirá para a escrita de textos mais eficientes. Uma vez que:

> [...] um mesmo texto multiplica-se em infinitos textos, tantos textos quantas leituras houver. Cada leitura construirá um novo texto, produto de determinações múltiplas. [...] Falo de uma das determinações múltiplas da produção da leitura, sem dúvida a mais importante do ponto de vista político-ideológico: falo do lugar

> social e histórico a partir do qual o leitor produz a leitura e cria o texto (Soares, 2004, p. 28).

Nesse processo, muito se tem discutido para que o ensino e a aprendizagem levem à participação ativa dos discentes, que eles sejam mais autônomos. Para isso, as estratégias de ensino devem considerar metodologias que propiciem mais envolvimento dos estudantes, como, por exemplo, o uso de metodologias ativas.

> Utilizar metodologias que proporcionem e privilegiem a construção do conhecimento, transformando a informação em saber, que por sua vez, agreguem ao conhecimento previamente adquirido, incentivando a estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. [...]
>
> Neste sentido, o ensino através de metodologias ativas de aprendizagem favorece o desenvolvimento de competências ao mesmo tempo que propõe a construção do conhecimento significativo (Bernini, 2017, p. 104-106).

Para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser desenvolvido de modo a integrar os saberes necessários à formação específica de uma determinada área do conhecimento em diálogo com outras áreas, é oportuno que os discentes participem efetivamente desse processo.

> [...] as metodologias ativas buscam promover abordagem centrada no aluno com recursos que atendam às necessidades dos alunos de programas, técnicas, horários flexíveis, respeitando o ritmo individual de trabalho, de assimilação do conhecimento, respeitando a atividade grupal, com tarefas e técnicas diversificadas (Bernini, 2017, p. 117).

Em vista disso, é indispensável adequar as metodologias inovadoras de modo que haja uma formação mais autônoma, constantemente buscando o saber mais, o conhecer, o aprender a aprender. Uma dessas formas poderia ser o uso da sala de aula invertida, considerando

> O papel ativo do professor como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora (Morán, 2015, p. 26-7).

Hodiernamente, o processo de ensino-aprendizagem precisa levar em consideração estratégias que levem o discente a buscar a proatividade, para tanto,

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez

> mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Morán, 2015, p. 17).

Em consequência, é imperativo que esse processo contribua para ampliar as capacidades intelectuais dos aprendentes, mesmo quando eles não estão na sala de aula presencial com o professor.

> Para a implantação da abordagem da sala de aula invertida, dois aspectos são fundamentais: a produção de material para o aluno trabalhar *on-line* e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial. [...]
>
> Sobre o planejamento das atividades presenciais em sala de aula, o mais importante é o professor explicitar os objetivos a serem atingidos com sua disciplina e propor atividades que sejam coerentes e que auxiliem os alunos no processo de construção do conhecimento. [...] A sala de aula presencial assume um papel importante nessa abordagem pedagógica pelo fato de o professor estar participando das atividades que contribuem para o processo de significação das informações que os estudantes adquiriram estudando *on-line*. Nesse sentido, o *feedback* é fundamental para corrigir concepções equivocadas ou ainda mal elaboradas (Valente, 2018, p. 31-32).

Desse modo, para uma formação integral, é relevante que os aprendentes participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Isso requer dos docentes que planejem suas ações didático-pedagógicas com conteúdos significativos e estratégias metodológicas que possibilitem a interação entre os discentes.

Na sala de aula invertida, então, busca-se incentivar essa participação com leituras/pesquisas prévias; em seguida, aprofundando esses conhecimentos; para, posteriormente, sistematizar o que foi solicitado/aprendido. De modo é necessário que sejam desenvolvidas algumas competências, como "[...] iniciativa, pesquisa, reflexão crítica, protagonismo, bem como comunicação, colaboração e cocriação" (Sefton; Galini, 2022, p. 89). Na figura, a seguir, os autores da obra *Metodologias ativas: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa* (Sefton; Galini, 2022) apresentam momentos da sala de aula invertida.

Figura 1 – Momentos da sala de aula invertida

Fonte: adaptado de Sefton e Galini (2022, p. 88).

Assim, ao planejar atividades mais ativas e significativas, deve-se considerar que essas

> Valorizem o pensamento crítico e sensível para construir alternativas de solução de problemas próximos da realidade. Também busque [o estudante] desenvolver um pensamento crítico, com elaboração de argumentos para a análise da realidade em que vive. Assim, o/a estudante deve refletir sobre o seu papel na sociedade e a necessidade de transformá-la para uma maior igualdade de oportunidades sociais e liberdade de pensamento (Sefton; Galini, 2022, p. 137).

Destarte, em se tratando do uso dessas metodologias ativas na formação de futuros profissionais,

> [...] conferir protagonismo aos estudantes é mais adequado para o papel que devemos atribuir aos cursos de Direito atualmente. [...]
>
> Se os cursos servem menos para transmissão de informação, a transformação da aula num momento significativo para os estudantes torna-se uma estratégia de sobrevivência. [...]
>
> Para tanto, é preciso que os cursos de Direito se comprometam a formar egressos com competência e habilidade necessárias para as demandas sociais atuais (Klafke; Feferbaum, 2020).

4. LITERATURA E METODOLOGIAS ATIVAS

O Projeto desenvolvido pode ser considerado uma metodologia ativa, muito mais que apenas uma estratégia de aula, mesmo que a obra tenha sido indicada pela docente, nas atividades a serem desenvolvidas, os discentes necessitaram buscar repertórios de seu interesse que se relacionassem com as temáticas da obra para a construção de uma aprendizagem significativa, que lhes proporcionasse autonomia ao escolher em que medida as discussões observadas com a leitura poderiam se inter-relacionar com outros conteúdos/conhecimentos, sobretudo temáticas relacionadas ao campo do Direito/dos Direitos Humanos, tendo como resultado um produto final, neste caso, uma produção textual e uma exposição oral.

A seguir, seguem os trechos que foram apresentados pelos grupos[1], que trouxeram diferentes aspectos, como, por exemplo, relação de trabalho e modo de produção capitalista.

> Sendo assim, observando os aspectos de vida de Naziazeno, nota-se que a constituição já era falha em se fazer cumprir as obrigações da República com o cidadão, trazendo para os dias de hoje também pode-se ver o descaso em desmarginalizar as pessoas e ainda há muitos 'Naziazenos' na mesma situação do livro. Assim como pode-se pensar em benefícios trabalhistas que nos dias de hoje os órgãos públicos são adeptos ao pagamento de auxílios, como vale transporte, que é regulamentado pela Lei n.º 7.619/1987, sendo obrigatório para os trabalhadores que utilizam condução para ir ao trabalho, e o vale alimentação, que não é obrigatório, porém é uma prática de algumas empresas para garantir o bem-estar do colaborador. Caso fossem benefícios válidos na época de Naziazeno sua realidade seria diferente da relatada no livro (GRUPO 1).

O grupo 1 apresentou importantes aspectos sobre benefícios trabalhistas, bem como os grupos 2 e 3 trouxeram sobre os efeitos do sistema econômico.

> O ser humano tem vontades e desejos cujos benefícios da realização, em intenção e em geral, limitam-se a si mesmo e aos que se ama. A sociedade capitalista, criticada pelo socialista Dyonélio, não é um problema em si. Nela há a possibilidade da busca pela construção dos planos individuais sem que haja a obrigação de pensar mais nos desconhecidos e distantes do que em si mesmo e nos que se tem afeição. O indivíduo tem grande importância, e ele com suas particularidades faz com que seja necessário a moral, pois, segundo o jurista Miguel Reale, 'o valor da subjetividade é o fundamento da moral'. Esta que também abrange grandíssima parte do direito, uma vez que o homem conectado com a sociedade tem planos e aspirações pessoais que busca satisfazer mesmo que sejam insignificantes à maioria dela. Levando isso em consideração, o direito deve assegurar que ações de um em busca de sua satisfação não impeçam, de forma criminosa e imoral, o seu próximo de alcançar a sua própria satisfação também. Essas semelhanças entre a natureza do direito e da sociedade capitalista são derivadas da própria natureza humana (GRUPO 2).

> O fundamento contido no art. 1º inciso III da Constituição Federal não é respeitado, o direito à dignidade da pessoa humana, essa é a segurança da garantia da necessidade essencial da pessoa, no entanto, como dito, deixa de ser realizada essa garantia por parte do Estado.
>
> Em outro momento na história, Naziazeno relembra o quanto teve que gastar para pagar um médico a tratar seu filho à época em que

[1] Uma turma de estudantes do curso de Direito realizou a leitura da obra para produzir seus textos.

> esteve enfermo, outra garantia que está expressa no artigo 196 da Constituição Federal.
>
> O 'capitalismo é muito capitalista', e acaba engolindo aqueles que, por infortúnios da vida, não obtiveram condições de ter um estudo, trabalho e uma vida melhor, ficam à mercê dos direitos garantidos a eles e aos deveres positivados ao Estado, que este, por sua vez, talvez por ingerência, deixa de fornecer ao cidadão as condições mínimas para a manutenção da vida, essa é a triste realidade (GRUPO 3).

Outro grupo (4) trouxe a visão das relações de consumo.

> Nota-se ao longo dos fatos que o autor demonstra uma certa simplicidade nas relações de consumo da época, que por consequência desta forma natural e simples de consumo, imagina-se os problemas entre consumidor e fornecedor, gerados pelas ausências de garantias da época. Paralelamente, nota-se nas relações contemporâneas uma evolução nas formas de consumo e do direito do consumidor, no qual se percebe um automatismo e imediatismo no consumo e na circulação das mercadorias, em que o consumidor tem a sua disposição imediata grande variedade de produtos.
>
> Portanto, diferentemente do que o autor demonstra na história, atualmente se observa uma evolução das garantias de consumo, em que tanto consumidor quanto fornecedor compreendem cada um seus direitos e suas obrigações por meio de regulações do Direito, como, por exemplo, o Código do Consumidor expresso pela Lei n.º 8.078, de 11 de setembro de 1990. Neste regulamento, são estabelecidas as normas de proteção de consumo, o que em grande maioria podem evitar conflitos entre consumidores e fornecedores, logicamente, pela complexidade das relações humanas atuais, ainda assim, há conflitos, porém, operadores do Direito se propõem sempre a ajustá-los (GRUPO 4).

Outra análise apresentada pelos grupos (5, 6 e 7) relaciona-se a dificuldades financeiras e como a falta de opção para resolver tal situação pode levar a problemas ainda maiores, como, por exemplo, jogos para tentar a sorte, penhores, empréstimos – tudo isso em situações não legalizadas.

> Para quitar sua dívida Naziazeno recorre ao jogo, ganho no início, mas perde tudo. Ao encontrar os amigos consegue o penhor do anel de um deles e, enfim, consegue o valor.
>
> Assim, o livro traz uma cruel crítica de como o dinheiro acabou se tornando a mola propulsora das relações sociais. No Direito, o credor tem todo o direito de cobrar o devedor, protestar títulos não pagos e cadastrar o nome do devedor em órgãos de restrição de

crédito. Além disso, o credor pode realizar as cobranças por telefone, cartas e até contratar cobradores (GRUPO 5).

Drama que se pode conciliar com os fatos corriqueiros de um pai de família na luta incessante pelos seus direitos, pela sua dignidade, pelo dinheiro. Sob uma atitude desesperada recorrendo a agiota: 'Muita gente não sabe disso, mas segundo o Sistema Financeiro Nacional, o ato de emprestar dinheiro sem autorização prévia do órgão competente, o Banco Central do Brasil, conforme prevê Art. 7º da Lei 7.492/86. Essa infração tem pena de 2 a 8 anos de prisão e multa' (ISFCREDITO, 2020) (GRUPO 6).

Apesar da fome, decide parar e tentar a sorte no jogo, mas perde. Contextualizando a situação do personagem para os dias atuais, os jogos de azar no Brasil foram proibidos pelo Decreto-lei n.º 9.215, de 30 de abril de 1946, assinado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra. De acordo com a Lei das Contravenções Penais, no artigo 50, os jogos de azar são aqueles que dependem exclusiva ou principalmente de sorte. Alguns exemplos de jogos proibidos no Brasil são as roletas, muito comuns em cassinos, caça-níqueis, bingo, jogo do bicho, os cassinos em si, que são proibidos de funcionar.

Na obra de Dyonélio Machado, a situação de alienação de pessoas nos jogos de azar fica evidente, demonstrando assim a necessidade da ação do Estado no combate a tal prática delituosa.

A legalização dos jogos de azar vem sendo debatida no Congresso Nacional (GRUPO 7).

A obra retrata a busca por dinheiro para poder se livrar de uma dívida, o desespero e a falta de opções fazem com que tenha bastante procurar por agiota, de acordo com a Lei n.º 7.492/1986 – art. 7º/ Sociedade de Empréstimo entre Pessoas foi regulamentada pela Resolução n.º 4.656 do Banco Central do Brasil se torna crime contra a economia popular juros excessivos, superiores àqueles legalmente permitidos por lei, devendo haver regulamentação e o teto máximo de juros a serem cobrados de acordo com o limite estipulado pelo Banco Central. Porém é uma prática que, por muitas vezes, não é feita pelos meios legais e os juros cobrados são exorbitantes, aproveitando-se momento de vulnerabilidade financeira dos indivíduos de modo que cobram juros excessivos, dificultando a saída da dívida. Cobrança feita sem regulamentação por muitas vezes e de forma irregular por meio de ações truculentas e ameaças (GRUPO 8).

Com os trechos mostrados, é possível observar como a condição financeira e o não conhecimento das leis levam a uma situação ainda pior da personagem (do cidadão). Assim, é possível perceber como a literatura traz essas nuances da sociedade de uma época, com seus valores, suas intempéries. Consideração essa atestada pelo grupo 9.

> Desse modo, após a leitura e reflexões sobre a obra Os Ratos, de Dyonelio Machado, a realidade vivenciada por Naziazeno ainda é vivida por muitas pessoas na atualidade, com o agravante de não possuírem acesso fácil ao Direito para fazer valer a legislação. Assim, a obra de Dyonelio Machado acaba se tornando 'atemporal' (GRUPO 9).

Além disso, muitas vezes, pode-se perceber como literatura, cultura e sociedade de uma obra de outro contexto 'parecem' mostrar aspectos do momento atual.

> É retratada na obra uma realidade vivida por muitos brasileiros até os dias atuais, a realidade de uma família simples e humilde que luta diariamente pelo sustento. O personagem principal só não dispensa o serviço do leiteiro porque é um mantimento necessário para seu filho, pois toda criança carece de uma alimentação digna para se desenvolver plenamente e com saúde, como está prescrito no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que diz é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, os direitos referentes à vida, à saúde e à alimentação, entre outros.
>
> Além do mais, o leite não é a principal adversidade em questão, a pobreza, a fome, e as desigualdades sociais, são apresentados na obra de forma indireta, e são elementos que ferem os direitos estabelecidos na Constituição de 1988, artigo 1º, em que todos seres humanos nascem livres e iguais em dignidades e direitos (GRUPO 10).

Também nas obras literárias podem ser identificadas particularidades em relação ao Direito, como o não respeito aos direitos humanos/à dignidade do cidadão/às suas garantias legais, e como constatar que reiteradas vezes isso pode acontecer.

> A obra retrata a vida difícil do protagonista Naziazeno, incluindo dívidas e fome. A falta de dignidade da pessoa humana reflete nesse enredo e associa-se à sociedade atual em que vivemos. Portanto, sabemos que é garantido como direito a cada indivíduo ter uma vida digna (o que não ocorre com Naziazeno e sua família). A dignidade humana está severamente associada ao direito à alimentação e a todo ser humano, assegurando assistência e garantia caso seja necessário, desde então possuindo o essencial para o seu progresso físico, mental e emocional, possibilitando a marginalização e desigualdades.
>
> Uma das principais temáticas no decorrer do livro centraliza-se na preocupação do funcionário público com dívidas e com o

> constrangimento de ver os credores no dia a dia, que permeiam os capítulos e nos enchem de aflição. A enfermidade da criança, o valor do leite, a penúria do protagonista... (GRUPO 11).

> A obra *Os ratos* têm uma história parecida com a da gente, vivemos momentos parecidos com a vida de Naziazeno Barbosa; um homem que está desesperado sem saber como vai pagar uma dívida com o leiteiro, se ele não pagar a dívida vai gerar complicações para sua vida como cidadão. O leiteiro pode acionar a justiça para resolver essa situação requerendo se possível até sua propriedade, como acontece em muitos casos reais. Porém, a Lei n.º 8.009/1990 não obriga, mas alguns juízes permitem que a propriedade seja vendida, sendo a dívida de menor, ele ficaria o restante (GRUPO 12).

À vista dos trechos citados, evidencia-se que os estudantes puderem desenvolver as competências elencadas anteriormente por Sefton e Galini, 2022, p. 89) ["iniciativa, pesquisa, reflexão crítica, protagonismo, bem como comunicação, colaboração e cocriação"], uma vez que as reflexões apresentadas nas produções escritas, bem como nas apresentações orais pelos grupos fizeram que fossem realizadas pesquisas no campo do Direito para serem relacionadas às problemáticas verificadas com a leitura da obra. Além disso, possibilitou que eles ampliassem o conhecimento de mundo e observassem os elementos linguísticos da obra em questão.

Assim, ficção (literatura) e Direito podem 'dialogar' de modo a se atentar para o que foi narrado e as visões de sociedade de uma época, podendo-se até contextualizar com o período atual, levando os leitores (de um modo geral) e estudantes do curso de Direito (de modo particular) a investigarem tais cenários.

> Desse modo, a Literatura se apresenta não como uma saída certa e definitiva, mas como uma possibilidade de caminho que visa romper com esta estrutura cristalizada abrindo novos horizontes de compreensão do real e de reflexão do que poderia a vir a ser – o que ainda se encontra no campo das ideias. Conforme defendido por Trindade e Gubert (2008), a Literatura seria capaz de ampliar as concepções do mundo através de outras realidades – as literárias –, havendo igualmente a possibilidade de maiores aproximações com as questões sociais do seu tempo e espaço, de modo que a narrativa literária seria capaz de proporcionar ao jurista uma sensibilidade que não é propícia no campo tecnicista e dogmático onde hoje este se encontra; da mesma forma que seria através desta que o Direito também exerceria seu papel criativo na propositura de novas formas de ser e de agir, já que a este é cabido a faculdade de prescrever e delimitar condutas por meio do seu papel mediador (Agapito; Santos, 2023, p. 96).

Destarte, desenvolver habilidades de leitura (seja literária, técnica, científica, de informação) pode contribuir para que estudantes percebam a realidade de forma reflexiva.

5. CONCLUSÃO

Em síntese, com a leitura de obras literárias é possível uma formação de leitores que desenvolvam mais a autonomia de pensamento e tenham uma posição mais crítica da sociedade.

Desse modo, ao considerar os momentos da sala de aula invertida apresentados por Sefton e Galini (2022), foi possível perceber que os discentes puderam explorar o conteúdo da obra literária *Os Ratos*, além de aprofundar as análises em relação à problemática social presente no romance da década de 1930, de Dyonélio Machado, mediante a solução de situações-problema apresentadas pela docente (como realçar pontos específicos da obra e relacionar ao campo do Direito). Então, foi possível sistematizar esses pontos específicos e compartilhar com os demais grupos a relação de partes da obra com o Direito e a atualidade.

Com isso, ao avaliar a estratégia de aula com proposta de metodologia ativa, percebeu-se como a construção do conhecimento ocorreu na inter-relação leitura da obra literária e questões referentes ao direito/aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

[1] AGAPITO, Victor Hugo De Santana; SANTOS, Laisa Miranda dos. As possíveis contribuições das interfaces entre direito e literatura ao ensino jurídico brasileiro. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo (MG), v. 22, n. 56, p. 81-98, 2023. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2948/1859. Acesso em: jun. 2023.

[2] BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2011.

[3] BERNINI, Denise Simões Dupont. Uso das TICs como ferramenta na prática com metodologias ativas. In: MACHADO, Andreia de Bem. et al. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. p. 102-118.

[4] CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura**. SBPC, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

[5] CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

[6] KLAFKE; Guilherme Forma; FEFERBAUM, Marina. **Metodologias ativas em direito**: guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. [e-book] São Paulo: Atlas, 2020.

[7] MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 74)

[8] MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). PG: **Convergências Midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas. V. II)

[9] PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

[10] SEFTON, Ana Paula; GALINI, Marcos Evandro. **Metodologias ativas**: desenvolvendo aulas ativas para um aprendizagem significativa. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

[11] SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004.

[12] VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN. J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

[13] ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. [livro eletrônico] Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Literatura em Foco

Capítulo 16

O uso da tempestade de ideias no ensino de literatura: uma proposta pautada em metodologias ativas

Viviane Silva de Paula

Resumo: O Ensino de Literatura, por muitas vezes, é visto de forma desinteressante pelos estudantes, especialmente do Ensino Médio, o que pode estar relacionado a falta de conexões entre o que está sendo apresentado pelo professor e sua realidade. Com o surgimento de um conjunto de novas metodologias, torna-se possível promover um Ensino de Literatura mais dinâmico e significativo, pautado na colaboração e na valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Com base nisso, este estudo surge com o intuito de apresentar uma proposta educativa de abordagem de conteúdos literários apoiada na metodologia Tempestade de Ideias. Seu desenvolvimento foi orientado pela seguinte problemática: Como a Tempestade de Ideias pode contribuir com a promoção de um Ensino de Literatura mais interessante? Sobre a metodologia, fez-se uso da pesquisa bibliográfica, que orientou a busca de textos de múltiplos formatos. Os resultados indicam que o uso da Tempestade de Ideias no Ensino de Literatura, além de ressignificar a percepção dos estudantes sobre essa disciplina, permite que estes ampliem seus conhecimentos, essenciais para exames como vestibulares e o ENEM.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, ensino de literatura, metodologias ativas, tempestade de ideias.

1. INTRODUÇÃO

Discutir sobre a multiplicidade de metodologias ativas mostra-se necessário, afinal, muitos profissionais da educação atuam de forma tradicional em decorrência da limitação de seu repertório pedagógico. Sendo assim, é importante investir no desenvolvimento de estudos que ampliem o acesso a informações sobre as novas tendências educacionais, de modo que os professores de diferentes áreas adquiram novas habilidades e competências alinhadas aos fundamentos educacionais do século XXI.

Tendo em vista a firmação supracitada, este paper tem como objetivo apresentar uma proposta educativa de abordagem de conteúdos literários apoiada na metodologia Tempestade de Ideias. Seu desenvolvimento foi orientado pela seguinte problemática: Como a Tempestadede Ideias pode contribuir com a promoção de um Ensino de Literatura mais interessante?

Sobre a metodologia, fez-se uso da pesquisa bibliográfica, que orientou a busca de textosde múltiplos formatos. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica consiste em um empreendimento investigativo pautado na seleção e interpretação de estudos publicados por outros pesquisadores. A abordagem qualitativa também foi empregada no desenvolvimento dadiscussão. Essa abordagem possui enfoque nos processos subjetivos e não quantificáveis que perpassam pelo objeto analisado.

O desenvolvimento desse trabalho é composto por duas seções. Na primeira, apresenta-se uma reflexão acerca do atual entendimento sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, é apresentada uma proposta pedagógica pautada na metodologia ativa Tempestade de ideias, como foco no aperfeiçoamento do Ensino de Literatura. Os resultados indicam que o uso da Tempestade de Ideias no Ensino de Literatura, além de ressignificar a percepção dos estudantes sobre essa disciplina, permite que estes ampliem seus conhecimentos,essenciais para exames como vestibulares e o ENEM.

2. TEMPESTADE DE IDEIAS NO ENSINO DE LITERATURA

2.1. TEMPESTADE DE IDEIAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A construção da autonomia no processo de ensino-aprendizagem é um percurso gradativo e repleto de subjetividade. Na atual conjuntura educacional, embora se tenha constatado um avanço quanto aos modelos de ensino, ainda existe uma série de permanências da vertente assistencialista tradicional, que preza majoritariamente pela reprodução dos conteúdos, sem quaisquer práticas de reflexão sobre sua significação. Como aponta Paulo Freire(2020), o respeito aos gostos, curiosidades, inquietudes e linguagem do aluno não são favores concedidos pelo docente, e sim obrigações que se situam em um plano ético educacional. Ou seja, incentivar a construção da autonomia não pode ser considerada uma prática inovadora, e sim ideal e necessária, que deveria ser realizada em todos os níveis da aprendizagem.

Dito isso, a estratégia didática Tempestade de Ideias permite, através da socialização de breves conceitos, percepções e indagações, construir um raciocínio coerente. Além disso, a execução dessa estratégia apresenta aos alunos a importância da colaboração, visto que, atravésdas diferentes contribuições, um todo vai sendo construído. Em analogia ao jogo de quebra- cabeça, o uso da Brainstorming permite a construção de um raciocínio lógico em que todos são protagonistas. No entanto, nessa estratégia algumas concepções podem

se contrapor, o que demonstra sua heterogeneidade.

Segundo Freitas (2022), a Tempestade de Ideias consiste em uma técnica usada em dinâmicas em grupo. Essa metodologia tem como principal característica explorar os conhecimentos, habilidades, potencialidades e a criatividade dos indivíduos. Nos processos deensino-aprendizagem, a Tempestade de Ideias é utilizada como estratégia de levantamento dos conhecimentos e percepções dos estudantes sobre determinada temática. Seu desenvolvimentoé orientado por um conjunto de questionamentos, que devem ser respondidos oralmente pelos estudantes. Todo o material verbalizado deve ser anotado no quadro ou em uma folha. Ao fim desse processo, é obtida uma teia de ideias, organizada em níveis. Cabe salientar que o desenvolvimento desse material por si só não assegura a elevação dos índices de aprendizagem, sendo necessário realizar o aprofundamento dessas ideias de modo que os estudantes possam estabelecer conexões mais amplas.

Figura 1 – Esquema – Tempestade de Ideias

Fonte: Kataguire (2022, n.p.).

Como pode-se observar acima, o desenvolvimento da Tempestade de Ideias perpassa por uma explicação prévia do problema, pela anotação das ideias dos participantes, pela exposição dessas ideias, organização e por um fechamento. Ainda segundo Freitas (2022), essaestratégia é importante, visto que permite ao estudante apresentar os conhecimentos adquiridosao longo de toda a sua vida. Ademais, a Tempestade de Ideias induz o aluno a se posicionar diante de determinado objeto, mas também a respeitar considerações diferentes dos outros colegas.

Com base nisso, podemos perceber que a Tempestade de Ideias atua diretamente na desconstrução de uma educação de teor impositivo. Nesse sentido, essa estratégia permite o exercício da fala e escuta por parte dos alunos e professores. “O educador que escuta aprende adifícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”(Freire, 2020, p. 111). Como aponta Freire (2020), a escuta não pode ser atribuída apenas aos alunos, visto que o procedimento educativo não possui teor passivo, e sim ativo, reflexivo e libertário.

2.2. PROPOSTA PEDAGÓGICA

2.2.1. OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Geral: Incentivar, por meio da leitura de textos literários, a imaginação, criatividade e o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo; Específicos: Exercitar a reflexão, escuta e fala; Incentivar o trabalho em grupo; Refletir sobre as diferentes possibilidades de aprendizagem através da literatura.

2.2.2. RECURSOS

Durante o processo, far-se-á uso dos seguintes recursos: espaço amplo para reflexão; computador para construção da teia digital de ideais. Caso necessário, poder-se-á utilizar folhasde papel para anotações provisórias das ideias. No decorrer do processo, a demanda por outrosmateriais pode surgir.

2.2.3. PROCEDIMENTOS

Os alunos serão dispostos em um círculo de modo que consigam visualizar uns aos outros. A professora também estará disposta no mesmo círculo, pois assim será criado um ambiente igualitário, onde não haverá a figura da professora enquanto sujeito central. A partir dessa organização, será introduzido o tema "A importância da literatura para a formação de cidadãos e cidadãs". A exposição será realizada de modo a demonstrar a importância da leitura,especialmente sua capacidade de evidenciar diferentes aspectos da realidade. Após a apresentação do conteúdo, os alunos serão questionados sobre a importância da literatura para sua formação. De forma específica, serão efetuadas as seguintes indagações: O que é literatura?Qual a importância da literatura? Qual a melhor forma de compreender um texto literário? Feitas as indagações, buscar-se-á ouvir os alunos, um de cada vez, suas ideias e reflexões sobreo tema.

A expressão poderá ser realizada através de palavras, frases curtas ou ideias que vieremа cabeça de forma desconexa. Será considerado aquilo que o aluno diz saber, aquilo que acha saber e aquilo que associa com a fala proferida pela professora. Ressalta-se que, considerando a disponibilidade de tempo, a professora poderá intervir para manter a atividade direcionada ao tema proposto, evitando dispersões, mas não ceifando as conexões com outros conceitos.

2.2.4. PRODUTO

Após a escuta das percepções dos estudantes, será construída uma teia de ideias de forma digital. Caso seja possível, o debate será gravado, permitindo assim uma melhor sistematizaçãodas ideias na teia. A construção da teia de ideias possui como principal objetivo sistematizar as contribuições e socializar com os alunos, assim poderão identificar como suas concepções se relacionam com a dos demais.

A avaliação será realizada de forma processual e irá considerar as especificidades de cada aluno, ou seja, não serão definidos padrões ideais de respostas ou contribuições, o principal critério de avaliação será o envolvimento dos estudantes na atividade. Além disso, será desenvolvido um processo de autoavaliação pelo professor, a fim de identificar possíveis aperfeiçoamentos das práticas futuras. No entanto, a autoavaliação também será de grande valia aos alunos, visto que afeta o desenvolvimento das atividades cognitivas para regulação das aprendizagens, pelo aumento do autocontrole e a diminuição da regulação externa do professor(Villas Boas, 2008). Nesse sentido, todo o processo será organizado de modo que os alunos sepercebam enquanto protagonistas de sua própria aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos apresentados ao longo desse trabalho evidenciam o potencial das metodologias ativas de ressignificar percepções e promover a aprendizagem ativa. Tendo

em vista essas características, buscou-se pensar as contribuições da Tempestade de Ideias para a ampliação do interesse dos estudantes pela leitura literária. Afinal, o cotidiano evidencia que ostextos desse tipo são vistos de modo até mesmo apático, indicando a ausência de percepções acerca de sua importância para a formação.

A proposta pedagógica apresentada na segunda seção busca contribuir com a promoção de um Ensino de Literatura mais dinâmico e significativo. Para isso, é essencial reconhecer as concepções espontâneas dos estudantes, para, a partir disso, traçar estratégias assertivas. Ademais, acredita-se que a reprodução dessa proposta em diferentes contextos educativos poderá contribuir com a preparação dos estudantes do Ensino Médio para o Exame Nacionaldo Ensino Médio (ENEM).

REFERÊNCIAS

[1] Freire, P. (2020). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 65 ed. São Paulo: Paz e Terra.

[2] Freitas, E. (2022). Tempestade de idéias no ensino (brainstorming). Brasil Escola. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/tempestade-ideias-no-ensino-brainstorming.htm#:~:text=Tempestade%20de%20id%C3%A9ias%20ou%20brainstorming,de%20acordo%20com%20o%20interesse. Acessado em: 17 de abril de 2023.

[3] Gil, A. C. (2008). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

[4] Kataguire, T. (2022). Brainstorming: 3 etapas para colocar em prática! Zeev. Disponível em: https://blog.zeev.it/brainstorming/ Acessado em: 17 de abril de 2023.

[5] Villas Boas, B. M. F. (2001). Avaliação Formativa e formação de professores: ainda um desafio. Revista Linhas Críticas. Brasília, 12(22), 75-90. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283 Acessado em: 17 de abril de 2023.

Capítulo 17

A Análise SOWT na Educação: possibilidades de verificação da qualidade do ensino

Viviane Silva de Paula

Resumo: A sociedade contemporânea tem sido marcada por transformações na dinâmica de diversos setores, como: econômico, político, cultural, social e educacional. Especificamente sobre o campo da educação, as inovações tecnológicas e científicas tem permitido ressignificar um conjunto de processos, visando satisfazer as necessidades formativas da atual geração de indivíduos. Dentre esses processos que foram reconfigurados, pode-se mencionar a avaliação, antes tida como um instrumento classificatório, mas que agora assume uma essência construtiva e voltada ao aprimoramento dos processos educativos. Isso posto, este estudo tem como principal objetivo discutir sobre o que é a Análise SOWT, e quais as possibilidades que esse instrumento dispõe de verificação da qualidade do ensino. Sua construção foi norteada pela seguinte questão: O que é a Análise SOWT, e quais suas contribuições para o processo de verificação da qualidade do ensino? Fez-se uso da pesquisa bibliográfica e da abordagem qualitativa. Os resultados indicam que a Análise SOWT contribui com a compreensão de todos os elementos que compõe as organizações, permitindo a elaboração de estratégias diversas de aprimoramento dos processos e serviços.

Palavras-chave: Análise SOWT, avaliação, educação, qualidade do ensino.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem sido marcada por transformações na dinâmica de diversos setores, como: econômico, político, cultural, social e educacional. Especificamente sobre o campo da educação, as inovações tecnológicas e científicas tem permitido ressignificar um conjunto de processos, visando satisfazer as necessidades formativas da atual geração de indivíduos. Dentre esses processos que foram reconfigurados, pode-se mencionar a avaliação, antes tida como um instrumento classificatório, mas que agora assume uma essência construtiva e voltada ao aprimoramento dos processos educativos.

Tendo em vista as transformações no campo da educação, este estudo tem como principal objetivo discutir sobre o que é a Análise SOWT, e quais as possibilidades que esse instrumento dispõe de verificação da qualidade do ensino. Sua construção foi norteada pela seguinte questão: O que é a Análise SOWT, e quais suas contribuições para o processo de verificação da qualidade do ensino?

Fez-se uso da pesquisa bibliográfica e da abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica consiste em um processo de seleção, análise e interpretação de trabalhos já publicados. Enquanto a análise qualitativa versa sobre aspectos não quantificáveis, cuja análise demanda um olhar sensível. Sobre a organização do trabalho, foi primeiramente realizada uma breve apresentação da Análise SOWT, incluindo sua origem, principais características e aplicações. Mais adiante, foram traçadas algumas reflexões sobre as possibilidades de utilização desse instrumento na verificação da qualidade do ensino.

Os resultados indicam que a Análise SOWT contribui com a compreensão de todos os elementos que compõe as organizações, permitindo a elaboração de estratégias diversas de aprimoramento dos processos e serviços. No campo da educação, esse instrumento permite evidenciar um conjunto de fatores internos e externos, que influenciam diretamente a qualidade do ensino ofertado, permitindo a elaboração de ações para melhoria e inovação.

2. DESENVOLVIMENTO

Nessa seção, serão apresentadas as principais características da Análise SOWT, incluindo sua origem, e suas principais definições. Mais adiante, é apresentada uma discussão sobre as possibilidades de utilização desse instrumento no campo da educação, mais especificamente no processo de verificação da qualidade do ensino ofertado pelas instituições educativas.

2.1. A ANÁLISE SOWT

A verificação da qualidade do ensino é uma prática fundamental, afinal, permite a realização de uma análise contínua dos métodos, técnicas, conteúdos, e demais elementos que integram os processos de ensino e aprendizagem. Essa prática tem sido apoiada por diversos instrumentos, desenvolvidos em sua maioria pelo campo da gestão organizacional. Dentre eles, pode-se destacar a Análise SWOT, principal objeto de discussão desse trabalho.

Embora não se possa precisar, acredita-se que a Análise SOWT foi desenvolvida na década de 1960 pelo consultor de empresas Albert S. Humphrey, durante a realização de

pesquisas no âmbito de um projeto do instituto de pesquisa de Stanford, que contou com o apoio financeiro das empresas mais renomadas da época. No decorrer dos anos, esse método foi submetido a uma série de aperfeiçoamentos, visando ampliar sua capacidade de adaptação à diferentes projetos (Casarotto, 2019).

A Análise SOWT consiste em um instrumento de gestão, cujo objetivo é apoiar o desenvolvimento de planejamentos estratégicos no campo empresarial, contribuindo com a implementação de novos projetos de forma direcionada a assertiva. A sigla SWOT significa: *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças) e também é conhecida como Análise FOFA ou Matriz SWOT (Casarotto, 2019). Corroborando com essa definição, Kataguire (2022), aponta que esse instrumento contribui com a identificação dos pontos que necessitam de melhorias em uma organização. A partir dessa identificação, pode-se elaborar um planejamento estratégico que atue diretamente sobre o ajustedesses pontos.

É possível observar que esse mecanismo de análise considera diversos elementos da estrutura das organizações. Como aponta Casarotto (2019, n.p.), "Análise SWOT, ou FOFA, éuma ferramenta de planejamento estratégico na gestão de projetos, usada para analisar cenáriose embasar a tomada de decisões. Ela costuma ser usada pelas empresas antes de implementar algum projeto de impacto para o negócio". Nesse sentido, parte-se do princípio de que a tomadade decisão, no espaço organizacional, deve fundamentar-se em dados concretos, que de fato representem todas as especificidades do estabelecimento. A partir da análise, é possível obter um diagnóstico completo da organização, contribuindo com a diminuição dos riscos, e a ampliação dos benefícios dos serviços oferecidos. Segundo Kataguire (2022, n.p.), essa análiseevidencia "[...] os pontos importantes para a estratégia da empresa. Na matriz, poderemos visualizar de maneira mais fácil as forças e fraquezas, oportunidades e ameaças. E isso auxiliana tomada de decisão e, além disso, na vantagem competitiva da organização".

De modo mais específico, as análises desempenhadas por esse mecanismo são divididasem interna e externa. A primeira, refere-se às forças e as fraquezas da organização, ou seja, os pontos positivos e negativos da empresa ou do projeto que se quer implementar. Geralmente, esses fatores são controlados pelo estabelecimento, e podem ser alternados a depender das metas e objetivos traçados. Já o segundo, analisa as oportunidades e ameaças, englobando aspectos que não podem ser controlados pelas organizações, como o plano político, econômico,cultural e social. "O resultado da análise desses fatores é uma matriz 2×2, chamada de MatrizSWOT, que divide os quatro pontos de análise entre fatores internos/externos e positivos/negativos" (Casarotto, 2019, n.p.).

Sobre o ambiente interno, em forças, analisam-se fatores como: "[...] o que faz com queos clientes optem por determinado negócio; qual disponibilidade de recursos imprescindíveis para a manutenção dos serviços ou produtos; o que diferencia o negócio dos demais, entre outros" (Casarotto, 2019, n.p.). Já as fraquezas referem-se aos pontos que são maléficos ao funcionamento da organização, incluindo questões de custos e logística.

Sobre o ambiente externo, são consideradas questões relacionadas à política, crises econômicas, desastres ambientais, taxa de juros, concorrência, mudanças na legislação, entre outras. Portanto, é essencial que a organização esteja atenta as transformações e à dinâmica domeio no qual está inserida. "A análise SWOT relacionada ao ambiente externo envolve o microambiente e o macroambiente. O primeiro envolve as forças que trabalham em seu setor de atividade e a forma como sua agência se relaciona com elas" (Casarotto,

2019, n.p.). Já o segundo, engloba tudo aquilo que está além do setor da organização, incluindo comportamentos sociais, e interesses da população. Esse aspecto indica a necessidade de se compreender as leisque regem o campo social, os governantes e suas ideologias, questões de consumo, renda, crescimento populacional, hábitos, dentre outros pontos.

Com relação ao ambiente externo, são analisadas as oportunidades e ameaças. As primeiras indicam "[...] quais são as mudanças no mercado que, de alguma forma, são positivaspara o cliente, como fatores econômicos, oportunidades que estão surgindo e mudanças do mercado que podem favorecer seus clientes" (Casarotto, 2019, n.p.). Já as ameaças referem-seao cenário onde os principais fatores desfavoráveis à organização estão concentrados.

Com base na discussão acima, é possível observar que a Análise SOWT direcionada os agentes a refletir sobre a instituição amplamente, analisando pontos específicos, mas também atotalidade. Mas qual seria a relação desse instrumento com o campo educativo? Afinal, as instituições escolares também podem ser definidas como organizações, com objetivos, metas e técnicas minunciosamente definidas. Na próxima seção, buscou-se discutir sobre essa relação entre a Análise SOWT e a educação, visando identificar possibilidades e benefícios desse mecanismo na verificação da qualidade do ensino.

2.2. A ANÁLISE SOWT E A VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

A avaliação é um procedimento fundamental nos processos de ensino aprendizagem, afinal, evidencia os resultados positivos que foram alcançados, bem como os pontos que demandam uma atenção especializada. Ao longo da história, a avaliação foi resumida à práticade classificação dos estudantes através da aplicação de testes e geração de notas, resultando em exclusão e segregação daqueles que não alcançavam o rendimento esperado. Nessa perspectivaclássica, a avaliação exercia a função de diferenciar os bons alunos, dos ruins: "[...] avaliar significava apenas aplicar provas, dar uma nota e classificar os alunos em aprovados e reprovados. Ainda hoje existem alguns professores que acreditam que avaliar consiste somentenesse processo" (Silva, 2022, n.p.). No entanto, a ampliação dos debates no campo da educação ressignificou essas práticas, dando origem a uma avaliação de essência processual, orgânica e comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos.

Com base nas atuais discussões, a noção de que a avaliação não pode ser reduzida à aplicação de exames foi reforçada. No entanto, os exames podem ser empregados em processos avaliativos, contanto que visem contribuir com a melhoria do ensino e da aprendizagem. Para Segundo Silva (2022, n.p.), "A avaliação é um processo natural que acontece para que o professor tenha uma noção dos conteúdos assimilados pelos alunos, bem como saber se as metodologias de ensino adotadas por ele estão surtindo efeito na aprendizagem dos alunos". Nesse sentido, a Análise SOWT, considerando sua capacidade de interpretar a estrutura internadas organizações, contribui no sentido de evidenciar a dinâmica, a qualidade dos processos que estão sendo realizados em sala de aula, as características das relações estabelecidas entre os agentes que compõe o espaço escolar, dentre outras questões.

É importante salientar que a avaliação da aprendizagem é uma prática presente na vida de todos os que estão comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade, e que defato contribua com o desenvolvimento dos indivíduos (Luckesi, 2000). Portanto: pais, educadores, educandos, gestores, coordenadores, administradores; estão suscetíveis a serem avaliados. Nesse sentido, a Análise SOWT contribui no sentido de democratizar o próprio processo avaliativo, uma vez que sua execução envolve uma diversidade de agentes que por muitas vezes são colocados à margem das práticas de aferição da qualidade do ensino.

Ainda segundo Luckesi (2000, p. 01), "A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames". Nessa direção, como a Análise SOWT pode contribuir no sentido de romper com uma mentalidade que reduz a avaliação a um processo de mera obtenção de dados quantitativos? Esse ponto nos remete ao real objetivo desse instrumento analítico, a promoção de aperfeiçoamentos na estrutura da organização. Ou seja, através da execução dessa análise, é possível identificar os pontos que contribuem com a perpetuação dessa percepção limitada com relação à avaliação, e a partir disso traçar estratégiasde ressignificação dessa prática.

Com isso, será possível, além de introduzir uma avaliação menos mecânica, redefinir e ampliar a forma como os profissionais visualizam esse processo. Afinal, como aponta Luckesi(2000, p. 01), "[...] por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dosexames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam". Portanto, aanálise SOWT apresenta-se enquanto um recurso que viabiliza a inovação, a transformação dementalidades e de práticas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo, pode-se compreender os benefícios da Análise SOWT no aperfeiçoamento das organizações, visto que direciona a análise de um conjunto de fatores internos e externos, contribuindo assim com a construção de planejamentos e ações de inovação mais assertivas. Além disso, pôde-se notar como o campo da gestão organizacional colabora com o campo da educação, no sentido e elaborar instrumentos de verificação de qualidade de processos e serviços, passíveis de aplicação em contextos escolares. Nessa direção, a Análise SOWT apresenta-se enquanto um instrumento com grande potencial de aplicação em espaços educativos, uma vez que pode contribui com a compreensão de diversos elementos, que influenciam diretamente na qualidade do ensino ofertado, mas que ficam implícitos no cotidiano, como questões políticas, sociais e culturais. Além disso, esse mecanismo corrobora com um movimento de ressignificação das próprias práticas avaliativas, que passam a ser compreendidas de forma menos mecânica.

REFERÊNCIAS

[1] Casarotto, C. (2019). Aprenda o que é análise SWOT, ou análise FOFA, e saiba como fazer uma análise estratégica do seu negócio. RockContent Blog. Disponível em: https://rockcontent.com/br/blog/como-fazer-uma-analise-swot/ Acessado em 05 de dezembro de 2022.

[2] Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas.

[3] Kataguire, T. (2022). Análise SWOT: o que é e como aplicar! Blog Zeev. Disponível em:

http://blog.zeev.it/analise-swot/ Acessado em 05 de dezembro de 2022.

[4] Luckesi, C. C. (2000). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Revista Pátio, 3, (12), 01-07. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf Acessado em 05 de dezembro de 2022.

[5] Silva, M.A. (2022). O que é avaliar?Brasil Escola [site]. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/o-que-avaliar.htm Acessado em 05 de dezembro de 2022.

Capítulo 18

A utilização da WEB 2.0 para produção de indicadores da qualidade na educação em uma escola pública de Campo Grande – MS

Vanessa Janaína Viana de Oliveira
Arão Davi Oliveira
Erika Karla Barros da Costa

Resumo: O Objeto dessa pesquisa é a web 2.0 como ferramenta para produção de indicadores de qualidade em escola pública. Partimos da seguinte problemática: como pode-se produzir análise de indicadores de qualidade na educação, como a utilização dos recursos da WEB 2.0 a partir da prática pedagógica de uma escola pública de Campo Grande - MS. Este trabalho tem como objetivo analisar a utilização dos recursos da WEB 2.0 e suas possíveis contribuições para construção do conhecimento e aprendizagem cooperativa em uma Escola da Rede Municipal de Educação de Campo Grande - MS. Essa é uma pesquisa Bibliográfica e de Campo de natureza qualitativa que teve como instrumento de coleta de dados um formulário produzido no google drive, apresentado e preenchido no Pbworks. Os dados foram categorizados em dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ambiente físico escolar, Ambiente Educativo, Gestão escolar democrática, ambiente físico escolar, e Acesso e permanência dos alunos na escola; e analisados a partir dos pressupostos teóricos de Demo (2006); Duran e Vidal (2007); e Silva e Hoffman (2003). Os resultados indicaram os pontos frágeis os quais deveriam ser trabalhados no sentido de se obter melhores resultados num futuro próximo quanto à qualidade na educação oferecida nesta escola.

Palavras-chave: Indicadores da qualidade na educação, escola pública, Web 2.0.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como base para produção de indicadores da qualidade, documento publicado no ano de 2007 pelo governo federal intitulado "Indicadores da qualidade na educação" construída pelos órgãos (UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC) que tem como objetivo ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola. E com essa ferramenta de pesquisa é que se tornou possível à busca por indicadores da qualidade em escolas públicas.

Esse texto compreende uma análise crítica dos dados coletados na pesquisa sobre os Indicadores de Qualidade da Educação em uma Escola da Rede Municipal de Campo Grande - MS realizada no turno matutino com 13 professores regentes das diferentes áreas e no período vespertino com 24 alunos do 2º ano b. O formulário foi produzido no *google drive,* apresentado e preenchido no *Pbworks*.

O preenchimento do questionário dos professores foi realizado no dia 22 /08/2013 e com os alunos foi realizado no dia 27/08/2013. Na pesquisa com os professores foram priorizadas as dimensões 1 (cinco questões); dimensão 2 (cinco questões); dimensão 3 (quatro questões); dimensão 6 (quatro questões). E com os alunos as dimensões 1 (uma questão); dimensão 3 (quatro questões); dimensão 4 (uma questão), dimensão 6 (três questões); dimensão 7 (uma questão).

A partir das respostas dos pesquisados faremos uma análise crítica para entender melhor a funcionalidade dos indicadores e a qualidade da educação na nossa escola. Em momento oportuno foi sugerida a realização de oficinas com os professores sobre os recursos que a WEB 2.0 oferece para a prática pedagógica e oficina com os alunos de uma turma de 2° ano do ensino fundamental na ampliando a leitura e a escrita com o recurso ZOHO SHOW. Os dados obtidos na pesquisa sobre os indicadores da qualidade na educação em uma Escola da Rede Municipal de Campo Grande - MS, verificou- se que 50% dos docentes não utilizavam os recursos da web nas suas aulas, podendo talvez esta não utilização está ligada ao fato dos docentes desconhecerem os recursos ou não terem domínio sobre os mesmos. E a pesquisa com os alunos do 2º ano b, verificou-se que 71% dos alunos raramente frequentam a sala de tecnologia. E apenas 13% dos alunos frequentam a sala de tecnologia para realizar pesquisas.

Assim, percebeu-se a necessidade da realização das oficinas com a perspectiva de que os professores ampliem seus conhecimentos sobre a Web 2.0 e aprendam a utilizar as ferramentas: PBworks, Wikis, e o *google drive* com os seus aplicativos, integrando-os na sua prática e favorecendo a aprendizagem. E proporcionar aos alunos de uma turma de 2° ano do ensino fundamental ações planejadas e sistematizadas que visem promover a articulação das linguagens através de situações lúdicas que estimulem a compreensão sobre o sistema de escrita em ambientes interativos e alfabetizadores no qual eles escrevam mesmo que não saibam, criem hipóteses e pesquisem, entendendo-se a necessidade de propor atividades em que a sala de tecnologia seja utilizada de forma contínua, acreditando-se que o uso dos computadores também auxilia no processo de alfabetização.

Por isso, nesta pesquisa temos como objetivos analisar a utilização dos recursos da WEB 2.0 e suas inferências que levam a construção do conhecimento em uma Escola da Rede Municipal de Campo Grande - MS. Apontar importância da aprendizagem cooperativa nos dias atuais nesta instituição de ensino. Ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola através dos indicadores da qualidade na educação.

Esta pesquisa está dividida em: fundamentação teórica, onde abordaremos a pesquisa e autoria, a utilização dos recursos da web 2.0 e suas inferências que levam à construção do conhecimento, a aprendizagem cooperativa, a qualidade na educação, a importância da aprendizagem cooperativa nos dias atuais, a procura pela melhoria da qualidade na escola; pesquisa quantitativa e qualitativa; oficinas; análise dos dados e conclusão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na busca por uma aprendizagem significativa, partindo do princípio que a sociedade se caracteriza hoje pelo fluxo das informações, na escola é possível defender um trabalho consciente, redefinindo ações, inovando alternativas que venham a favorecer a aprendizagem, criando e viabilizando possibilidades de desenvolver nos alunos a capacidade de questionar, de levantar dúvidas, de serem autores e assim construir conhecimentos.

Aprendizagem é, portanto, uma construção que não tem fim nem começo integral, ela se faz perante ação, construção e reconstrução do conhecimento. Na prática pedagógica é importante o professor considerar o que o aluno já traz consigo de experiências no seu convívio social. Pensando nessa perspectiva, reconhecemos a pesquisa parte fundamental do trajeto do processo educativo já que consideramos que o aluno é a peça central da aprendizagem, que possui conhecimentos prévios, que está em contato direto cotidianamente com diferentes recursos de informação e comunicação e que acima de tudo é um ser social.

Demo (2006) considera o pesquisador não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas, sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte. Afirmamos que a escola necessita se tornar num espaço para a pesquisa, seja do professor ou do aluno, acessando e utilizando todos os recursos disponíveis que a escola oferece buscando informações significativas para a sistematização da aprendizagem para que essa se concretize, caracterizando-se uma nova forma de produção do conhecimento.

Pesquisa é o processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é na base de qualquer proposta emancipatória (Demo, 2006, p. 16). Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental de gerar condições igualitárias de acesso às inovações tecnológicas e a pesquisa a todos os alunos desde os primeiros anos da escolarização, tendo clareza que as mesmas permitem potencialidades para a aprendizagem quando bem aplicadas, permitindo ao aluno o envolvimento com o seu próprio processo de aprendizagem, tornando-o um pesquisador e autor de seu conhecimento.

As potencialidades que as tecnologias trazem á educação são infinitas, cabe á escola e ao professor refletir sobre o significado dessas novas tecnologias e torna-las geradoras de situações de aprendizagem, integrando-os na sua prática, reestruturando didaticamente o seu fazer pedagógico superando os desafios dessa inovação, promovendo a aprendizagem com autonomia, criticidade e criatividade, com o objetivo de formar cidadãos preparados para a sociedade da informação e do conhecimento e identificando - se como um profissional que atua numa sociedade cada vez mais informacional e informatizada. A escola, assim, é um lugar político-pedagógico “que contribui para a interseção da diversidade cultural que a circunda e a constitui, sendo espaço de significar,

de dar sentido, de produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem" (HOFFMANN 2003, p. 9).

Pensar numa escola e num profissional que pesquise e seja autor é garantir uma aprendizagem efetiva, formando cidadãos pensantes e produtores de seus saberes que perduraram por toda sua vida.

Contudo, pensar na nossa escola é entender que se faz necessário superar obstáculos e proporcionar condições para que o aluno aprenda a pesquisar desenvolvendo assim sua iniciação científica e se tornando um autor do seu próprio conhecimento, tendo o professor como coordenador, mediador e norteador de uma aprendizagem significativa e prazerosa, encarando os desafios que a sociedade atual exige, obtendo êxito na sua prática. E, assim, dentro desse processo de educar pela pesquisa é possível conceber indubitavelmente o ganho maior compete à sociedade como um todo, pois será o palco para cidadãos críticos e pensantes.

2.1. A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DA WEB 2.0 E SUAS INFERÊNCIAS

Entende-se que a escola é um local de construção e socialização das aprendizagens; Como um ambiente de discussão, troca de experiências; portanto é fundamental que os recursos tecnológicos sejam utilizados, principalmente os da WEB 2.0 que traz exatamente essa concepção de colaboração, troca de experiências e autoria do próprio conhecimento oferecendo páginas de construção coletiva (WIKS), Blogs, vídeos e apresentações, aplicativos do Google, entre outros.

A WEB 2.0 trouxe para a educação ambientes de aprendizagem que propiciaram o compartilhamento de ideias com ênfase no diálogo, na interação e na troca de conhecimentos. Para tanto se fez imprescindível que o professor tenha conhecimento sobre as possibilidades oferecidas pelas ferramentas e recursos disponíveis em suas práticas pedagógicas. Isso não significa que ele, o professor, deva se tornar um especialista em tecnologias, mas um profissional atualizado, que busque, explore, procure conhecer as potencialidades que a Web 2.0 propõe para o processo de aprendizagem dos alunos nos dias atuais.

O grande desafio que a educação enfrenta é entender que não é apenas saber usar as ferramentas da WEB 2.0 e sim, compreender qual a proposta pedagógica que ela traz e que se pode utilizar no cotidiano escolar, pois os recursos tecnológicos não significam a solução dos problemas pedagógicos, mas promovem condições de construção de conhecimento que contemplam diferentes objetivos contemplando recursos como jogos, vídeos, softwares educativos que contribuem para o aprimoramento da aprendizagem durante todo o ensino fundamental.

> Nos últimos anos, a informática se tornou central tanto para o trabalho quanto para o acesso à informação, à cultura e ao lazer. A grande maioria dos brasileiros ainda não tem acesso aos computadores, muito menos à internet. Mas sabemos que hoje em dia muito do que as pessoas leem e escrevem é por meio de um computador. Por isso a escola precisa se equipar com computadores e acesso a internet e, desse modo, possibilitar a crianças e adolescentes que participem de projetos educativos usando a informática, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita (Ação Educativa, 2007, p. 32).

No ambiente escolar "dependendo" da abordagem didática, as tecnologias oferecem amplas possibilidades para não ficarmos restritos à mera memorização. Trazem diferentes linguagens e representações simbólicas que a sociedade atual utiliza, como gráficos, imagens, ícones, além da internet e suas diferentes formas de comunicação.

Ter acesso à WEB 2.0 desde o início ensino fundamental é garantir aos nossos alunos a inserção no mundo digital expandindo situações de leitura, escrita, pesquisa e de todos os conteúdos necessários nessa etapa, de forma prazerosa e atual na sociedade na qual estamos inseridos.

2.2. APRENDIZAGEM COOPERATIVA

O trabalho cooperativo traz para a escola uma aprendizagem significativa. Para a escola, o trabalho em grupo cooperativo não é somente um motor para a aprendizagem significativa "e uma potente estratégia de ensino de atenção à diversidade, mas, além disso, um recurso para a aprendizagem de habilidades pró- sociais e uma aprendizagem em si mesma altamente funcional para a sociedade do conhecimento" (Duram e Vidal. 2007. p. 25).

Assim, a aprendizagem colaborativa no contexto escolar estabelece rotinas planejadas e flexíveis, trabalha habilidades diversas, além de cumprir com os quatro pilares baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO, 1996) na qual consiste em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Neste contexto, Veen e Vrakking discutem o "Homo Zappiens" uma geração que pertence a uma cultura cibernética global com base na multimídia. Segundo os autores esta geração usa a tecnologia para adquirir suas informações filtra-as, cria novos conceitos e divulga na sua rede social. Uma geração que não é linear. E sim, uma geração que cria regras, que pesquisa, que a autora do próprio conhecimento através das tecnologias. Uma geração que utiliza diversos recursos de comunicação: verbal, entonada, gestual, escrita, entre outros, através de veículos digitais ou não. E a escola? A escola é uma instituição hoje preparada para receber esse *"Homo Zappiens"*[1]? Ainda de acordo com os autores, essa geração utiliza a escola como ponto de encontro e reforço das suas redes sociais e não mais como lugar para aprender.

> Como já foi mencionado, o *"Homo Zappiens"* considera a escola um lugar de encontro com os amigos, mas do que um ambiente de aprendizagem. A escola não os desafia o suficiente a aprender, e corre, atualmente, o risco de não estar mais em contato com a sua audiência. A escola é um dos pontos da vida cotidiana dos alunos, mas não é o mais importante (Veen e Vrrakking, 2009, p. 47).

A aprendizagem coletiva e colaborativa vem sendo facilitada com o surgimento das novas tecnologias de comunicação e informação, crescendo numa geração digital que processa diferentes informações com muita rapidez. Uma geração que se comunica e se informa utilizando diferentes ferramentas, uma geração multimodal.

Contudo, entendemos que se faz necessário que a escola e o professor, estejam preparados para receber essa geração, com sua bagagem de informação, com suas diversas formas de comunicação. Sabendo trabalhar, assim, com as diferenças, trazendo um significado à

aprendizagem individual e coletiva, colaborativa e virtual, com um novo olhar para o mundo, para vida e para suas relações sociais, com questionamentos tais como: que sujeitos formaremos, ou queremos formar?

2.3. QUALIDADE NA ESCOLA

Em 2007 foi publicado o documento chamado de Indicadores da qualidade na educação construído pelos órgãos (UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC) que tem como objetivo ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola. Os indicadores apontam a qualidade estabelecida nas escolas divididas em dimensões:

- Dimensão 1 - Ambiente Educativo consiste em avaliar a escola como um espaço de ensino, aprendizagem e valores, como: amizade, solidariedade, respeito, entre outros.
- Dimensão 2 - Prática pedagógica e Avaliação consistem em avaliar a prática pedagógica do dia a dia, observando os alunos, o que aprenderam suas dificuldades e como vai avaliá-lo.
- Dimensão 3 - Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita consiste em avaliar se a instituição prioriza o ensino da leitura e da escrita desde a alfabetização inicial.
- Dimensão 4 - Gestão escolar democrática consiste em avaliar se a gestão compartilha suas decisões com a comunidade escolar.
- Dimensão 5 – Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola consistem em garantir uma formação continuada para os profissionais, como também outras condições de trabalho.
- Dimensão 6 - Ambiente físico escolar consiste em avaliar se o ambiente físico está adequado para a comunidade escolar e se atende as suas necessidades, para o desenvolvimento das atividades e consequentemente um bom aproveitamento do ensino - aprendizagem.
- Dimensão 7 - Acesso e permanência dos alunos na escola consiste em avaliar se a instituição garante a permanência do aluno na escola, se preocupando e verificando sempre os alunos que faltam e que possuem dificuldades de aprendizagem.

Com base nesse estudo, realizou-se uma pesquisa com os professores e alunos dessa escola municipal na qual o resultado resultou-se na qualidade da escola atualmente e nas perspectivas para a melhoria da mesma.

Os indicadores da qualidade na educação procuram fazer com que a comunidade escolar perceba que as escolhas são feitas pelos principais interessados na qualidade do serviço, a chance de que caminhem na direção correta é maior. A partir do enfrentamento das divergências, dos conflitos de opiniões, a partir do estabelecimento de regras e combinados, da integração de todos, vão-se construindo democraticamente novos sentidos sobre a qualidade da educação na escola.

> A maioria das pessoas certamente concorda com o fato de que uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo.

> Quem pode definir bem esse conceito de qualidade na escola e ajudar nas orientações gerais sobre essa qualidade, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar (Ação Educativa, 2007, p. 5).

Para oferecer uma educação de qualidade à escola deve se propor a conter uma estrutura mínima, estar atendendo as necessidades da comunidade que está localizada, obtenha um clima favorável à aprendizagem e uma gestão que possa refletir sobre os resultados e opiniões expressas de todos que convivem na escola. "Portanto, a responsabilidade da escola é conceder os meios didáticos e pedagógicos para a materialização das aprendizagens dos alunos e das alunas na caminhada da construção da cidadania" (Silva, 2003. p. 12).

Dentro da nossa pesquisa obtivemos diferentes resultados que resultaram em oficinas para os professores e alunos, vislumbrando o bom aproveitamento dos recursos tecnológicos existentes na escola, a participação dos professores, entendendo que a crescente utilização da internet pela sociedade deve estar integrada a nossa prática pedagógica, acompanhando os avanços tecnológicos e auxiliando aos nossos alunos a promover a aprendizagem com autonomia, criticidade e criatividade, com o objetivo de formar cidadãos preparados para a sociedade da informação e do conhecimento e promovendo a qualidade da educação na nossa escola. "Um dos principais desafios atuais de nossas escolas é fazer com que crianças e adolescentes nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, e que jovens e adultos também tenham os seus direitos educativos atendidos" (Ação Educativa, 2007, p. 57).

O mais valioso sinal que podemos captar nessa pesquisa é que todos agentes da comunidade escolar são responsáveis pela qualidade da educação na escola, e a aliança entre os profissionais que ali estão é base da construção democrática favorável à aprendizagem e à qualidade da educação.

3. METODOLOGIA

Nos dias atuais as informações veiculam de diferentes formas e com muita rapidez. O foco na aprendizagem escolar deve buscar informação significativa, válida, correta. Para tanto a pesquisa é um exercício que necessita ser bem planejado. É importante dominar as ferramentas de busca de informações, porém saber interpretá-las é ainda mais importante. A pesquisa é o primeiro passo para entender, analisar, avaliar algum conteúdo. O professor pesquisador abre um leque de possibilidades os seus alunos, incentivando-os nessa busca de construção do conhecimento.

Pensando nessa perspectiva, reconhecemos a pesquisa parte fundamental do trajeto do processo educativo já que consideramos que o aluno é a peça central da aprendizagem, que possui conhecimentos prévios, que está em contato direto cotidianamente com diferentes recursos de informação e comunicação e que acima de tudo é um ser social, que vive, pensa, constrói opiniões. "O pesquisador não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas, sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte" (Demo, 2006, p. 456).

Na pesquisa realizada, os dados encontrados sobre os indicadores da qualidade na educação em uma Escola da Rede Municipal de Campo Grande - MS, verificou- se que 50%

dos docentes não utilizavam os recursos da web 2.0 nas suas aulas, podendo talvez esta não utilização ligada ao fato dos docentes desconhecerem os recursos ou não terem domínio sobre os mesmos. Na pesquisa com os alunos de uma turma de 2° ano do ensino fundamental em especial, contatou-se que 71% dos alunos raramente frequentavam a sala de tecnologia. E apenas 13% dos alunos frequentavam a sala de tecnologia para realizar pesquisas.

Por este ensejo percebeu-se a necessidade de uma formação continuada contemplando uma oficina com os professores voltada aos recursos que a web 2.0 oferece; aplicativos do *google drive* como: Apresentação, formulário e o Zoho show, conteúdos trabalhados com a turma na sala de tecnologia. No entendimento de que os recursos tecnológicos estão presentes na escola, são importantes e promovem a construção da aprendizagem de forma colaborativa contemplando a pesquisa e a construção autônoma do conhecimento e que desde cedo as crianças devem ter contato com diferentes formas de aprendizagem.

As oficinas com os professores e com os alunos dessa escola municipal tiveram como objetivo ampliar a concepção da Web 2.0 e os recursos que ela oferece para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e alargar o conhecimento já adquirido em sala de aula através do projeto de leitura e os recursos tecnológicos.

A oficina com os professores realizou-se no dia 01 de outubro de 2013 nos períodos matutino e vespertino, no intuito de oferecer um momento para reflexões e práticas pedagógicas com o uso das tecnologias aos professores sobre as concepções no intuito de oferecer um momento para reflexões e práticas pedagógicas com o uso das tecnologias aos professores sobre as concepções sobre a Web 2.0 possibilitando o conhecimento das ferramentas do *google drive* e a utilização dos seus aplicativos: Apresentação, Formulário, Zoho Show.

A carga horária da oficina para os professores participantes foi de 20 horas divididas nas seguintes etapas: primeiramente realizou-se uma apresentação explicativa sobre o que é Web 2.0 e alguns recursos que ela oferece como: PBworks, Wikis, e o *google drive* com os seus aplicativos. Em seguida, uma demonstração de algumas atividades que já estão sendo desenvolvidas na sala de tecnologia com o uso dos aplicativos do *google drive* (Apresentação e Zoho Show), a leitura do texto: Nativos digitais e Imigrantes digitais do autor Marc Prensky e uma discussão sobre o texto utilizando a página do Pbworks da escola.

No período vespertino os professores realizarão um planejamento e uma atividade utilizando um dos aplicativos estudados. As perspectivas e objetivos foram alcançados com bastante êxito, pois notou-se um interesse especial dos professores sobre os conteúdos abordados e a consciência da utilização correta e planejada dos recursos que a WEB 2.0 oferece para a prática pedagógica favorecendo a aprendizagem.

O trabalho com os alunos de uma turma de 2° ano do ensino fundamental em especial, priorizou o avanço da leitura e da escrita utilizando o recurso ZOHO SHOW, durante seis aulas, que consistia em montar uma apresentação neste recurso com imagens, textos explicativos e vídeos sobre os poemas do livro “A Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes, estudados na sala de aula, ampliando a aprendizagem sobre o autor e as suas obras, expandindo situações de leitura, escrita e pesquisa de forma prazerosa.

Considera-se de suma importância à formação continuada, a realização de pesquisas, tanto dos professores quanto dos alunos, experiências que enfoquem as mudanças que a sociedade vem passando. Propõe-se o desenvolvimento de novas competências mediante

as novas situações de aprendizagem, na qual baseia-se em troca de saberes, construções individuais e coletivas, interação, pesquisa e autonomia.

Contudo, percebeu-se que o objetivo geral das oficinas com os professores e os alunos dessa escola municipal foi alcançado. A ampliação de seus conhecimentos sobre a Web 2.0 e suas possibilidades de trabalho favoreceu a integração desses recursos na prática pedagógica e na aprendizagem resultando na qualidade da educação na escola.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A partir das respostas dos pesquisados faremos uma análise crítica para entender melhor a funcionalidade dos indicadores e a qualidade da educação na nossa escola. No que se refere à dimensão 1 (Ambiente Educativo Sala de Informática e Biblioteca) 92,31% dos professores consideram um ambiente de interação excelente ou bom, que os alunos gostam de frequentar, que todos são tratados com respeito e os combinados são claros, ou seja, um ambiente atraente e prazeroso para estar e para aprender. Esses percentuais nos estimulam a dar continuidade ao trabalho, visto que as respostas dos docentes avaliam a Sala de Informática e a Biblioteca da nossa escola como sendo ambientes educativos que vem contribuindo para socialização de valores como amizade, respeito e solidariedade.

A dimensão 2 - Prática pedagógica e Avaliação – foram respondidas cinco questões que consistia em avaliar a prática pedagógica utilizando os recursos tecnológicos que a escola possui. Vejamos os Resultados: as respostas dos docentes indicaram que 94,87% avaliaram positivamente: a atuação do CSPTEC na sugestão dos recursos tecnológicos para o planejamento; a equipe técnica pedagógica no acompanhamento do planejamento com o uso das tecnologias existentes no ambiente escolar; e também avaliaram positivamente, as atividades planejadas, por possibilitar aos alunos a utilização dos recursos tecnológicos com autonomia.

Nas questões referentes ao conhecimento de um acervo de sites e softwares, como também, dos DVDs da TV escola, preocupou-nos, pois 15% dos docentes afirmaram não saber da existência de bancos de dados (sites e softwares) que pudessem ser utilizados em sua prática pedagógica e 23% dos mesmos também declararam não saber se o acervo da TV escola contemplam os conteúdos curriculares de sua disciplina. Essas respostas levantam três questões: primeiro, se os docentes desconhecem a existência de um acervo físico e virtual; segundo se conhecem o acervo e, ainda assim, desconhecem suas possibilidades de utilização; por fim, se realmente esses recursos não contemplam os conteúdos da sua prática pedagógica. Sabemos o quanto são importantes esses recursos multimodais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica contemporânea e que permita á prática da pesquisa e da construção autônoma.

A dimensão 3 - Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita – foram respondidas quatro questões que foram avaliadas a aprendizagem da leitura e da escrita por meio dos recursos tecnológicos. As Respostas indicam que 50% do total combinado raramente utiliza os recursos da WEB ou recursos como aparelho celular para criação de vídeos, registros digitais, músicas e textos. Sabemos que estes recursos auxiliam no desenvolvimento da leitura e da escrita, e sua rara utilização talvez esteja ligada à foto dos docentes desconhecerem os recursos ou não terem domínio sobre os mesmos.

Consideramos essa situação como grave, pois sabemos que os recursos tecnológicos não significam a solução dos problemas pedagógicos, mas promovem condições de construção

de conhecimento que contemplam os objetivos dessa dimensão. Pois no que se refere à alfabetização, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita acredita - se que os recursos como jogos, vídeos, softwares educativos contribuem para o aprimoramento da capacidade de leitura e escrita durante todo o ensino fundamental.

Percebe-se que ao passo que as respostas de 70% dos docentes indicam que os conhecimentos dos alunos foram ampliados com a utilização dos vídeos da TV Escola para abordar os conteúdos curriculares de forma contextualizada, 30% dos mesmos indicaram que raramente isso acontece ou não souberam avaliar se tal hipótese se confirma.

A segunda questão, no que corresponde à avaliação do aluno durante a atividade na sala de tecnologia, obteve um percentual favorável com 77% dos docentes afirmando, sim e muitas vezes, conseguiam avaliar o aluno durante o desenvolvimento da atividade com recursos tecnológicos, e apenas 23% responderam que raramente avaliavam.

A dimensão 6 – Ambiente físico escolar– foram respondidas quatro questões. Onde foram avaliados se os espaços (sala de tecnologia e biblioteca) possuem um bom funcionamento para o desenvolvimento adequado das atividades de ensino e aprendizagem.

Os resultados apontam um parecer satisfatório com relação à primeira e terceira questão. A primeira com 85% dos docentes respondendo que a sala de tecnologia é um ambiente que está conectada à internet e possibilita o desenvolvimento das atividades simultaneamente e a terceira indica que 100% dos docentes afirmam que o horário da sala de tecnologia é divulgado no ambiente escolar. Porém, a segunda e quarta questão tiveram um resultado não favorável, a questão 2 com 69% dos docentes assegurando que a sala de tecnologia não possui recursos e mobiliário adequado para atender aos alunos com necessidades especiais e a questão 4, com 85% dos docentes destacando a biblioteca como um ambiente que não possuem computadores com internet.

A análise do questionário dos alunos prioriza as dimensões 1, dimensão 3, dimensão 4, dimensão 6 e dimensão 7. Como já foi mencionado no início desse texto, o questionário foi produzido no *google drive* e apresentado e preenchido no PBworks. No questionário dos alunos houve um diferencial. Nele foram contempladas imagens para facilitar o entendimento das perguntas, já que se tratava de alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Nessa dimensão 1 (Ambiente Educativo) obtivemos 100% dos alunos afirmando que a instituição é um espaço todos gostam de estar, um ambiente atraente e prazeroso.

Na dimensão 3 Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, por se tratar de um aspecto bastante relevante no início da alfabetização foram apresentados resultados não satisfatórios pois, 58% dos alunos responderam que frequentam a biblioteca raramente. E 33% afirmaram que nunca emprestaram livros da biblioteca para ler em casa. Uma situação que nos preocupou, pois sabemos o quanto a leitura é essencial no desenvolvimento da alfabetização.

Já os resultados apontam como satisfatório a aprendizagem da leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula, tendo, 58% dos alunos preferindo livros diversos para aprender a ler e escrever, 33% dos alunos optando por cartazes e 8% preferindo jogos, porém todos esses recursos são usados diariamente para desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos de uma turma de 2° ano do ensino fundamental pois, as salas do 1º ao 3º ano tem o privilégio de receber materiais de leitura e jogos do MEC pra serem utilizados exclusivamente nas salas de aula, oferecendo a possibilidade além da biblioteca.

Na dimensão 4 - Gestão escolar democrática foi aplicada uma questão aberta, na qual os alunos puderam expor o que eles gostariam que existisse na escola: Brinquedos boliche recreio maior parquinho parques balanço parque de diversão parque sala uma escola bonita recreio maior boliche. Como não se tratava de uma pergunta obrigatória obtivemos 13 respostas. As respostas foram variadas, mas todas interligadas a brincadeiras e diversões.

Na dimensão 6 Ambiente físico escolar, pudemos constatar na questão 1 que 71% dos alunos responderam que raramente frequentam a sala de tecnologia. Dado preocupante, pois sabemos que os recursos estão disponíveis e devem ser bem aproveitados. E apenas 13% dos alunos responderam que frequentam a sala de tecnologia para realizar pesquisas. Situação a qual pretendemos mudar, pois entendemos que desde cedo as crianças devem ter contato com a pesquisa.

Observamos que 40% dos alunos escolheram a sala como o espaço que mais gosta 40% escreveu quadra e 20% biblioteca. Um percentual satisfatório, pois eles frequentam todos esses espaços semanalmente. Porém nesse sentido, percebemos a necessidade de propor atividades que sejam utilizados os ambientes que dão prazer aos alunos e da mesma forma contribuem com a aprendizagem, como por exemplo, sala de tecnologia, biblioteca e quadra.

Na dimensão 7 - Acesso e permanência dos alunos na escola verificamos que 71% dos alunos só faltam na escola quando estão doentes, uma situação aceitável, pois a falta é por um motivo justo, concluindo -se que essa dimensão sobre o acesso e a permanência dos alunos na escola encontra-se satisfatória.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à dimensão (Ambiente educativo) no questionário dos professores foi analisada a sala de tecnologia com quatro questões e a biblioteca com uma questão; na (Prática pedagógica e Avaliação) foram respondidas cinco questões que consistia em avaliar a prática pedagógica utilizando os recursos tecnológicos que a escola possui; na (Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita) foram respondidas quatro questões que foram avaliadas a aprendizagem da leitura e da escrita por meio dos recursos tecnológicos; na (Ambiente físico escolar) foram respondidas quatro questões: onde foram avaliados se os espaços “sala de tecnologia e biblioteca” possuem um bom funcionamento para o desenvolvimento adequado das atividades de ensino e aprendizagem. Já na análise do questionário dos alunos priorizamos as dimensões: (Ambiente Educativo) que contemplou a questão do ambiente educativo – escola; na (Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita) por se tratar de um aspecto bastante relevante no início da alfabetização foram apresentadas quatro questões; na (Gestão escolar democrática) foi aplicada uma questão aberta, na qual os alunos puderam expor o que eles gostariam que existisse na escola; na (Ambiente físico escolar) foram aplicadas três questões; e na (Acesso e permanência dos alunos na escola) realizou-se apenas uma questão.

Após analisar os dados coletados na pesquisa sobre os Indicadores de Qualidade da Educação em uma Escola da Rede Municipal de Campo Grande - MS realizada no turno matutino com 13 professores regentes das diferentes áreas e no período vespertino com 24 alunos do 2º ano B, ambos durante o ano de 2013, pudemos observar no que se refere à avaliação dos docentes acerca do ambiente educativo, a sala de informática e biblioteca,

indicou um bom nível de qualidade por proporcionar um espaço de ensino e aprendizagem que socializa e estimula a amizade, a solidariedade e o respeito, contribuindo para a formação do sujeito participativo, fortalecendo sua construção como cidadão.

Já na avaliação das questões ligadas à prática pedagógica e avaliação, percebemos um bom nível qualitativo, ligados à atenção do CSPETEC na sugestão de recursos tecnológicos para o planejamento, a equipe técnica pedagógica quanto ao acompanhamento do planejamento com o uso das tecnologias e, também, por possibilitar aos alunos a utilização de recursos tecnológicos com autonomia durante a execução das atividades. Porém nas questões ligadas ao conhecimento de um acervo sites e softwares e os DVDs da TV ESCOLA, como também das possibilidades dos conteúdos dos DVDs da TV ESCOLA contemplarem os conteúdos da sua prática pedagógica, percebemos a necessidade de se realizar oficinas e/ou minicursos para apresentar algumas possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, notadamente os citados nessa pesquisa.

Apesar da totalidade dos alunos gostarem do espaço escolar, considerando-o como, um ambiente atraente e prazeroso, a dimensão Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, apresentou percentual preocupante quanto à frequência à biblioteca e empréstimo de livros para serem lidos em casa[1]. Uma situação que nos preocupou, pois sabemos o quanto a leitura é essencial no desenvolvimento da alfabetização. Quanto à aprendizagem da leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula os resultados foram positivos tendo em vista que os alunos aprovam o uso de livros diversos, cartazes e jogos. Nesta dimensão deve-se observar que esses recursos são usados diariamente para desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 2º ano B, pois as salas do 1º ao 3º ano tem o privilégio de receber materiais de leitura e jogos do MEC conforme observado no corpo do texto. No que tange a gestão escolar democrática os alunos apontaram diversos pleitos mesmo sendo crianças pequenas o exercício da democracia também se aprende na escola aproveitando os exemplos para explicá-los os porquês do não atendimento de seus pedidos.[2]

Na dimensão Gestão escolar democrática foi aplicada uma questão aberta, na qual os alunos puderam expor o que eles gostariam que existisse na escola.

Na dimensão Ambiente físico escolar, a pouca frequência a sala de tecnologia é um dado preocupante, pois sabemos que os recursos estão disponíveis e deveriam ser melhor aproveitados para pesquisas e, também como suporte didático para o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversas, o que também garantiria o acesso a tecnologia por parte dos alunos, assim como, auxiliaria no desenvolvimento cognitivo dos participantes.

Por isso, apontamos a necessidade de propor atividades nas quais sejam utilizados os ambientes que dão prazer aos alunos e contribuam com a aprendizagem, como por exemplo, sala de tecnologia, biblioteca e quadra.

O mais valioso sinal que podemos captar nessa pesquisa é que todos os agentes da comunidade escolar são responsáveis pela qualidade da educação na escola, e a aliança entre os profissionais que ali estão é base da construção democrática favorável à aprendizagem e à qualidade da educação.

[1] A Turma do 2° Ano B (2013) possuía, em sala, um acervo de livros especializados em literatura e alfabetização vindos do MEC, os quais estavam sempre a disposição para leitura e empréstimo.

[2] Os alunos foram perguntados: o que deveria ter na sua escola? E responderam: Brinquedos, boliche, recreio maior, parquinho, parques, balanço, parque de diversão, uma escola bonita.

Um dos papéis da escola é praticar a responsabilidade pelo outro e estimular as crianças a fazer o mesmo, sendo ela um espaço democrático, deverá atender as necessidades de todos, abrindo as suas portas e proporcionando o maior e o melhor aprendizado possível para aqueles alunos que possuem necessidades físicas especiais.

Nesse sentido, propomos a realização de projetos multidisciplinar combinando professores que dominam as possibilidades citadas anteriormente com os que tenham alguma dificuldade, após terem capacitação prévia.

REFERÊNCIAS

[1] AÇÃO EDUCATIVA, Unicef, Pnud, INEP, SEB/MEC (coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação.** 3ª Ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

[2] DEMO, P. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

[3] DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria**: Aprendizagem entre iguais - da teoria à prática. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

[4] SILVA, J. F.; HOFFMANN ESTEBAM, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

[5] VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. (Tradução Vinicius Figueira). Porto Alegre: Artmed, 2009.

Autores

AUTORES

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010),mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Ricerca. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas-cultura popular-performance- identidade e memória.

DANIELA CRISTINA FREITAS GARCIA PIMENTA (ORGANIZADORA)

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá(2007), especialização em Arteterapia pela Faculdade Cidade Verde(2018), especialização em Educação Especial pela Universidade Federal de Uberlândia(2012) e especialização em Supervisão e Inspeção escolar pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá(2008). É Professora da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

ALANE DA SILVA SANTOS

Pós-Graduada em Metodologia do Ensino da Matemática pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) – 2023; Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – 2021; Participou do GEPEAM, 2018 - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática - UFCG. Participou do Projeto Residência Pedagógica (PRP) 2018/2020, na modalidade bolsista, com ênfase em formação de professores, atuando em sala de aula no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Uso de Jogos, Ensino-aprendizagem de Matemática, Uso de Materiais Didáticos Manipuláveis; Atualmente atua como professora de Matemática contratada na EMEF IRAN COELHO DANTAS.

ANA LISSA PEREIRA ALVES

Graduação em Jornalismo pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

ARÃO DAVI OLIVEIRA

Doutor em Educação (UCDB). Foi Bolsista de Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em educação (UCDB); Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação (UNIASSELVI); Licenciado em Pedagogia (UNIP) e História (UFMS); experiência na docência no curso de licenciatura em Pedagogia com ênfase em Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Gestão Educacional, Avaliação da Educação, Jogos e Brinquedos na Infância, Legislação Educacional e TCC; e na Pós-graduação Lato Sensu na área da educação com ênfase nas disciplinas: Avaliação da Educação, Didática, Metodologia do Trabalho Científico e TCC; Parecerista Ad hoc das Revista: Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação; Cadernos de

AUTORES

Gênero e Tecnologia; Revista Contemporânea de Educação"; e "Cadernos do Ceom". Membro do Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente (GEFORT), vinculado ao PPGE/UCDB, e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais no âmbito da Educação Básica, vinculado ao PPGE/UCB/DF

CLÁUDIA BASSO

Doutora e Mestre em Psicologia pela UFSC. Psicóloga, Orientadora Profissional e de Carreira. Atua em consultório particular. Professora do Curso de Formação em Orientação Profissional e de Carreira do Instituto do Ser, Florianópolis, SC.

DEINE DANIELLE LELIS GORI

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Mestranda do programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas/IFTO

DIEGO DUTRA ZONTINI

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (2008), mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Paraná (2011) e doutorado em Matemática Aplicada pela mesma universidade (2014). No momento atua como professor adjunto do Instituto Federal do Paraná - IFPR campus Irati. Enquanto pesquisa, atua principalmente na análise numérica com foco em teorias sobre inversas generalizadas de matrizes.

EDIVANEIDE DOS SANTOS SILVA

Pós-Graduada em Educação Infantil pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP) – 2016; Pós-Graduada em Gestão Escolar, Administração, Supervisão e Orientação Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga – 2019; Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA) – 2014; Atua como Gestora Escolar na EMEF Iran Coelho Dantas.

ELAINE NICOLODI

Possui graduação em Letras Modernas. Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora na rede pública estadual de Educação e na Educação Superior (Presencial/ EaD), atuando na elaboração de projetos e na capacitação de professores.

ERIKA KARLA BARROS DA COSTA

Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Especialista em PROEJA pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), graduada em Pedagogia pela UCDB e em Letras/Português pela FCE, graduanda em História licenciatura e Jornalismo pela Anhanguera. Colaboradora como Coordenadora dos Cursos de Licenciaturas da Faculdade Nova Roma (PE). Atua como Coordenadora e professora dos Cursos presenciais de Pedagogia e Educação Física do Centro Universitário Anahnguera de Campo Grande e Coordenadora dos Cursos EAD da mesma instituição; Gestora da Educação Profissional e do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino - Secretaria de Estado de Educação de MS. Foi Coordenadora Estadual do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro e do Programa de Formação de Professores - PROINFANTIL Possui experiência em Gestão escolar para resultados, na formação de professores na área de Educação, com ênfase em Educação infantil e Ensino Fundamental, atuando principalmente nos seguintes temas: brincar, ludicidade, aprendizagem significativa, avaliação, gestão de sala de aula, gestão pedagógica, currículo, matemática, jogos, educação matemática e alfabetização.

AUTORES

JACQUELINE PILGER EFFGEN

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Mestranda do programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas/IFTO

JANICE RACHELLI

Professora do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Franciscana. Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria

LAYNARA DOS REIS SANTOS ZONTINI

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (2010), mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Paraná (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. (2019). Atualmente é professora do Instituto Federal do Paraná campus Irati e coordenadora de pesquisa e extensão do campus. Enquanto pesquisa, atua principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, modelagem matemática, fenomenologia.

LUCÉLIA MARIA LIMA DA SILVA

Psicóloga e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Atua como psicóloga na assistência estudantil e no Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia da Ufal.

MACKSUÉDINA DOS SANTOS SOUSA

Pós-Graduada em Orientação Escolar e Supervisão pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) – 2023; Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (FAVENI) – 2017; Exerceu o cargo de Diretora de Departamento Pedagógico na Secretaria Municipal de nova Palmeira - PB (2018 - 2022) ; Atuou como professora contratada na EMEF IRAN COELHO DANTAS no ano de 2022; Atualmente atua como Supervisora Educacional contratada na EMEF IRAN COELHO DANTAS e no desenvolvimento de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e acompanhamento das escolas a Paraíba no âmbito do regime de Colaboração - Integra Educação Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

MAKSUÉLIA DOS SANTOS SOUSA

Pós-Graduada em Educação Infantil pela Faculdade Internacional do Delta - 2013; Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) – 2023; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – 2010; Atua como Gestora Escolar na EMEIF Benita dos Santos Cordeiro.

RODRIGO SOARES LELIS GORI

Professor Mestre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Doutorando em Engenharia de Produção e Sistemas na UNISINOS.

VANESSA JANAÍNA VIANA DE OLIVEIRA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005); especialização em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade do Vale Itajaí Mirim (2007); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) (2022);. Atualmente é Coordenadora dos Anos Iniciais do E. F. da Secretaria Municipal de

AUTORES

Educação de Campo Grande - MS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

VIVIANE SILVA DE PAULA

Graduada em Letras , funcionária pública desde o ano de 2000, pós graduada em Gestão Educacional com complementação pedagógica, pós graduada em Gestão educacional ênfase em Supervisão, pós graduada em metodologia do ensino de língua inglesa , MBA em Gestão Pública ,pós graduada em gestão pública de políticas Sociais , pós graduada em gestão pública de projetos sociais , pós graduada em direito educacional , pós graduada em direito da criança , adolescente e idoso , pós graduada em Cidades Inteligentes , MBA em ESG, MBA em Economia Criativa , cursando MBA em gestão estratégica empresarial e mestranda em Tecnologias emergentes da educação, certificada pelo BID em gestora de projetos de desenvolvimento e impacto social , certificada pela ABNT PR2030, Turma 20 de liderança da Master em Governança pela Gonew.co . Responsável pela criação do departamento de Educação Social dentro da secretaria de educação de Itanhaém e responsável por planejamento estratégico na secretaria de educação de Itanhaém na área de educação social . Vencedora do prêmio Impactos positivos 2022 com a direção do departamento de educação social de Itanhaém, Tri campeões em planejamento estratégico nos desafios do Programa Parcerias Municipais (gestora de impacto responsável)Liderança no Banco de perfil do ENAP- Líderes que transformam do Ministério de Gestão e Inovação em Gestão de projetos , Gestão educacional : ensino superior e Corporativo e gestão em Inovação .

WILSON BARBOSA ALVES

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Mestrando do programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas/ IFTO

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson